

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE BELAS-ARTES



**O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E
ARTÍSTICA – PEEA (2010-2017):
O lugar da Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do
Ensino Básico**

Tânia Sofia Afonso Ferreira

Dissertação
Mestrado em Educação Artística

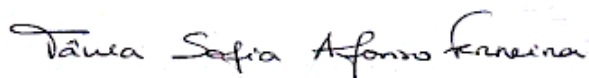
Dissertação orientada pela Prof(a). Doutora Helena Margarida dos Reis Cabeleira

2019

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu Tânia Sofia Afonso Ferreira, declaro que a presente dissertação de mestrado intitulada “O Programa de Educação Estética e Artística-PEEA (2010-2017): O lugar da Expressão Plástica no Currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico”, é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas na bibliografia ou outras listagens de fontes documentais, tal como todas as citações diretas ou indiretas têm devida indicação ao longo do trabalho segundo as normas académicas.

O Candidato

A handwritten signature in black ink, reading "Tânia Sofia Afonso Ferreira". The signature is written in a cursive, flowing style.

Lisboa, 1 de fevereiro de 2019

RESUMO

A presente dissertação tem como principal propósito conhecer e esclarecer o contexto e circunstâncias em que o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) surgiu no panorama educativo português (2010-17). Procurou-se, por um lado, descrever os acontecimentos que antecederam a criação do PEEA (2010) e, por outro, identificar os seus principais autores e/ou atores, as suas influências conceptuais, os seus pressupostos e objetivos programáticos, tendo em vista contribuir para um melhor conhecimento deste projeto educativo e perceber quais os seus moldes de implementação e atuação (e eventuais impactos) no contexto escolar, mais concretamente, na área disciplinar das chamadas Expressões Plásticas ou Artes Visuais, no 1º ciclo do Ensino Básico.

Num primeiro momento, foram mapeados os principais autores, questões teóricas e momentos históricos da educação artística (nacional e internacional) que influenciaram os pressupostos conceptuais e empíricos sobre os quais a criação do PEEA se justificou. Na década de 1990 surgem, em Portugal, discursos e documentos (educacionais e políticos) que apontam para a necessidade de uma intervenção séria nesta área, desde os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (1992 e 1999) às recomendações de Associações de Professores, Organizações Internacionais e outros ‘especialistas’ em matéria de Educação Artística.

Num segundo momento, o foco da investigação centrou-se nos eixos de intervenção do PEEA e nas especificidades da Formação de Professores na área das Artes Visuais. Neste âmbito abordam-se os modelos educativos propostos no *Programa Integrado de Artes Visuais: O Primeiro Olhar* a partir das influências do modelo americano *Discipline-Based Art Education* (DBAE), que sustentam a base teórica do PEEA. Por fim, situa-se a Educação Artística no Currículo do Ensino Básico e as particularidades do ensino da Expressão Plástica relacionando-as com a necessidade de formação de professores ‘generalistas’ tendo em vista a promoção de dinâmicas e estratégias que abordem os conceitos e as práticas que são ‘específicas’ desta área.

Naquilo que diz respeito a ‘fontes documentais’ e ‘materiais empíricos’, esta dissertação apoia-se na pesquisa e revisão de literatura (teses, monografias e artigos), na análise de legislação e Programas Curriculares e, sobretudo, nos testemunhos extraídos de entrevistas realizadas a: Elisa Marques (ex-coordenadora do PEEA), Pedro Vieira (elemento integrante do PEEA), um grupo de 5 professores do Ensino Básico que realizou a formação do PEEA. Neste conjunto de entrevistas, que constituem por si só um material inédito na história recente da Educação Artística em Portugal, inclui-se ainda o contributo da professora-investigadora Catarina Martins (FBAUB- i2ads) que, juntamente com Luís Alberto Alves, coordenou a equipa responsável pelo *Estudo de Avaliação* do PEEA, em 2015.

Palavras-Chave: Educação Artística; PEEA – Programa de Educação Estética e Artística; Formação de Professores; Expressão Plástica; 1º Ciclo do Ensino Básico;

ABSTRACT

The present dissertation has as main purpose to know and clarify the context and circumstances in which the Program of Aesthetic and Artistic Education (PEEA) appeared in the Portuguese educational panorama (2010-17). On the one hand, we sought to describe the events that preceded the creation of the PEEA (2010) and, on the other hand, to identify its main authors and / or actors, their conceptual influences, their assumptions and programmatic objectives, with a view to contribute to a better knowledge of this educational project and to understand its models of implementation and action (and possible impacts) in the school context, more concretely, in the disciplinary area of the so-called Visual Expressions in the Primary Education.

First, there were mapped the main authors, theoretical issues and historical moments of art education (national and international) that influenced the conceptual and empirical assumptions on which the creation of the PEEA were justified. In the 1990s, in Portugal, discourses and documents (educational and political) emerged that point to the need for serious intervention in this area, from the National Education Council's Opinions (1992 and 1999) to the recommendations of Teachers' Associations, Organizations International and other 'specialists' in Arts Education.

Secondly, the focus of the research focused on the intervention areas of the PEEA and the specificities of Teacher Training in the Visual Arts area. In this context, the educational models proposed in the *Integrated Program of Visual Arts: The First Look* from the influences of the American Model *Discipline-Based Art Education* (DBAE), which support the theoretical basis of the PEEA, are discussed. Finally, there is the Artistic Education in the Curriculum of Basic Education and the particularities of the teaching of Plastic Expression relating them to the need of training of 'generalist' teachers in order to promote dynamics and strategies that approach the concepts and the practices that are 'specific' in this area.

With regard to 'documentary sources' and 'empirical materials', this dissertation is based on the research and revision of the literature (theses, monographs and articles), the analysis of legislation and Curricular Programs and, above all, the testimonies extracted from interviews carried out by: Elisa Marques (former coordinator of the PEEA), Pedro Vieira (an integral part of the PEEA), a group of 5 teachers of Basic Education that carried out the formation of the PEEA. In this set of interviews, which constitute in themselves an unprecedented material in the recent history of Artistic Education in Portugal, it also includes the contribution of the teacher-researcher Catarina Martins (FBAUB- i2ads) who, together with Luís Alberto Alves, coordinated the team responsible for the PEEA *Evaluation Study*, in 2015.

Keywords: Artistic Education; PEEA - Aesthetic and Artistic Education Program; Teacher training; Plastic Expression; Primary Education;

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Cabeleira, pelo seu profissionalismo, exigência e rigor e também pela sua generosa dedicação, disponibilidade e apoio demonstrado ao longo da elaboração desta dissertação.

À Dra. Elisa Marques pela partilha, colaboração, disponibilidade e entrevista concedida.

Ao Pedro Vieira, professores e colegas de trabalho, que se disponibilizaram em colaborar e conceder as entrevistas.

À Professora Doutora Catarina Martins pelo seu contributo e esclarecimentos prestados.

À minha família, que sempre me apoiou incondicionalmente.

ÍNDICE GERAL

RESUMO	2
ABSTRACT	3
AGRADECIMENTOS	4
ÍNDICE GERAL	5
ÍNDICE DE FIGURAS	7
ÍNDICE DE ANEXOS	8
LISTA DE ABREVIATURAS	9
INTRODUÇÃO	10
Objeto e Objetivos do estudo	12
Metodologia e Fontes Documentais	13
Roteiro de escrita	16
I PARTE – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO	17
1. Educação Artística: a problemática definição de um conceito	17
1.1. Mutações históricas nas relações entre ‘arte’ e ‘educação’	23
1.2. Pensar a Educação Artística, hoje	30
2. A Educação Artística em Portugal: 1970-2010	33
2.1. Antecedentes históricos e contextuais da emergência do PEEA	34
2.2. Década de 1970: As Reformas do Sistema Educativo e do Ensino Artístico	37
2.3. Décadas de 1980-90: As Artes na Lei de Bases do Sistema Educativo Português..	41
2.4. Década de 2000: Uma Educação Artística para o século XXI (discursos internacionais e impactos locais)	49
II PARTE – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA (PEEA): 2010-2017	52
1. Influências conceptuais do Programa: autores e paradigmas educacionais	52
1.1. Enquadramento legal do PEEA	52
1.2. Enquadramento teórico – objetivos, implementação e finalidades	54
1.3. Destinatários do PEEA: Plano de Formação de Educadores/Professores	57

2. Metodologias na área das artes visuais	62
2.1. O Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais (1997-2002)	65
2.2. O modelo educativo Discipline-Based Art Education (DBAE)	68

III PARTE – O LUGAR DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO CURRÍCULO DO

1º CICLO DO ENSINO BÁSICO	70
1. A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico (EB)	70
1.1. O ensino da Expressão Plástica, no 1º ciclo do EB	72
1.2. O papel do professor na Expressão Plástica	76
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 80
BIBLIOGRAFIA GERAL	84
ANEXOS	96

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pormenor da capa de edição <i>Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais</i> , (2ª Ed.), 2011.	10
Figura 2. Registo fotográfico de uma visita feita à exposição <i>Echolalia</i> de Ana Torfs, no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian Fonte própria, 2016	11
Figura 3. Capa do livro <i>Educação Estética e Ensino Escolar</i> , Publicações Europa América, 1966 Fonte: http://oarquivodabiblioteca.blogspot.com/2010/01/educacao-estetica-e-ensino-escolar.html	36
Figura 4. Esquema gráfico dos três eixos orientadores do PEEA	56
Figura 5. Esquema gráfico do processo de sistematização Fonte e autoria de Elisa Marques (2012)	62
Figura 6. Esquema gráfico “Literacia em artes” Fonte (ME, 2001: 151-152)	72
Figura 7. “A escola do ano 2000” imaginada pelos ilustradores franceses Jean Marc Cotí e Villemard (1899). Fonte: http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265	74

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Guião e entrevista realizada à Dra. Elisa Marques	96
Anexo 2. Guião e entrevista realizada a Pedro Vieira	106
Anexo 3. Guião da entrevista a Professores	112
Anexo 4. Entrevista realizada ao Professor A	113
Anexo 5. Entrevista realizada ao Professor B	118
Anexo 6. Entrevista realizada ao Professor Jorge Sousa	122
Anexo 7. Entrevista realizada à Professora Sónia Lopes	127
Anexo 8. Entrevista realizada à Professora Fátima Teles	132
Anexo 9. Guião de entrevista à Professora Doutora Catarina Martins	136
Anexo 10. Resposta à entrevista concedida pela Professora Doutora Catarina Martins	139
Anexo 11. Sinopse dos Conjuntos de Imagens “Percursos Visuais”	142

LISTA DE ABREVIATURAS

ACARTE	Animação, Criação Artística e Educação pela Arte
APEA	Associação Portuguesa de Educação pela Arte
APECV	Associação de Professores de Educação e Comunicação Visual
APEVT	Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica
APTM	Associação Nacional de Professores de Trabalhos Manuais
CAI	Centro Artístico Infantil
CAM	Centro de Arte Moderna
CEB	Ciclo do Ensino Básico
CNE	Conselho Nacional de Educação
DBAE	Discipline-Based Art Education
DGE	Direção Geral de Educação
EB	Ensino Básico
EIA	Equipas de Intervenção Artística
EVT	Educação Visual e Tecnológica
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
IDE	Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético
IDEA	International Drama/Theatre and Education Association
InSEA	International Society for Education through Art
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
PEEA	Programa de Educação Estética e Artística
PNEA	Plano Nacional de Educação Artística



Figura 1. Pormenor da capa de edição *Primeiro Olhar*:
Programa Integrado de Artes Visuais, (2ª Ed.), 2011

INTRODUÇÃO

O que vê aquela criança quando olha?

Poderíamos incessantemente procurar e seleccionar, entre variadíssimos autores ‘consagrados’ que se debruçam sobre as questões da educação artística, um parágrafo, ou uma frase, que legitimasse este prelúdio. Mas a escrita nem sempre começa por palavras, primeiro apresenta-se no imaginário e ‘aquele olhar’, ‘aqueles olhares’ que sentimos, todos os dias, em contexto de trabalho, são o motivo da nossa dedicação na área da docência. Porém, para ‘ensinar’ pouco, é preciso ‘aprender’ muito. Como diria o notável pedagogo Paulo Freire “não existe *ensinar sem aprender*” (Freire, 2001: 259) e esta foi a alavanca impulsionadora para a realização deste estudo.

Contudo, antes de explanar o conteúdo desta investigação, parece-nos inevitável contextualizar e expor certas inquietações que nos foram assombrando, ao longo destes anos, na prática pedagógica enquanto docente da área de Expressão Plástica, até porque “as questões da investigação não surgem do nada (...) em muitos casos (...) [têm] origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social” (Flick, 2005: 49).

Uma dessas inquietações foi a de sentirmos a obrigação (sempre ou quase sempre) de fundamentar a relevância do papel das artes na educação. Fosse em momentos mais ou menos informais de contexto de trabalho, ou em reuniões de carácter pedagógico, os comentários são sempre grávidos de vilipêndio pela ação das artes na escola. Com regularidade se ouvem questões como “o que vai fazer o departamento das expressões para o Natal?” ou então “não queres fazer, com as tuas turmas, um cartaz

sobre o Dia da Alimentação, para o refeitório da escola?”. Estas redundâncias de que as artes na educação só ‘enfeitam’, ‘espaírecem’ ou ‘divertem’, estão tão enraizadas (quer na sociedade, quer na comunidade educativa) e acontecem com tanta frequência que até já se tornam ‘clichés’.

Apesar de termos consciência que as mentalidades não se alteram instantaneamente, pensamos que a solução está principalmente em políticas a longo prazo que valorizem e respeitem as especificidades das ‘artes’ nas escolas, no sistema educativo e na formação dos seus agentes (independentemente da escala hierárquica). A criança que não lhe seja oferecida a oportunidade, em contexto familiar, de conhecer os universos artísticos e as suas linguagens, deve ter este direito, efetivamente incluído, no seu percurso escolar.

Se nos é permitido, e sem querer correr o risco de juízos precipitados, parece-nos inconcebível dissociar ‘arte’ e ‘educação’. O contacto com os objetos, as imagens, os sons, os movimentos, as palavras... a convivência com diferentes universos culturais, linguagens artísticas e contextos educativos díspares, desperta ‘olhares’ argutos e curiosos que constroem o pensamento e ‘educam’.

O que vê, o que sente, o que pensa e para onde é conduzida a criança que contacta com as várias formas de arte? É possível ‘educar’ este ‘olhar’? É este ‘encontro’ entre a criança e a ‘arte’, que é necessário ‘provocar’ para que possam irromper sentimentos e indagações como a identificação, o reconhecimento, a pertença ou mesmo a rejeição. Como em qualquer área do conhecimento tem que se investir.



Figura 2. Registo fotográfico de uma visita feita à exposição *Echolalia* de Ana Torfs, no Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian, fonte própria, 2016.

Sem dúvida que o sistema educativo português tem responsabilidade na matéria e que tem a obrigação de proporcionar medidas para que este ‘encontro’ se dê, mas não pode ser o único ‘bicho-papão’, neste ‘estado de coisas’. A verdade é que a falta de compromisso e de responsabilização pelo fraco desenvolvimento da educação artística nas escolas, esconde-se atrás desta figura abstrata e sem rosto, de que todos os agentes educativos (independentemente das suas funções na área da educação) fazem parte.

Objeto e Objetivos do Estudo

Que medidas políticas, foram efetivamente tomadas nesta área do ensino?

Que estratégias?

Partindo destes pressupostos, chegamos ao objeto central deste estudo o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) do Ministério de Educação (ME), do qual tivemos conhecimento, pela primeira vez, a partir de uma pesquisa na página digital da Direção Geral de Educação (DGE), em 2013, e que por interesse pessoal e profissional realizamos a Formação de Formadores na área das Artes Visuais (um dos eixos de intervenção do PEEA). Profissionalmente, aumentamos conhecimentos que implicaram mudanças nas nossas práticas pedagógicas, a metodologia apresentada era diferente do que conhecíamos ou aplicávamos desde a formação inicial, o foco deixava de estar tão centrado no ‘fazer’ e a descoberta cultural era maior.

No entanto, e apesar do PEEA estar a funcionar desde 2010, constatamos, através da nossa experiência enquanto docente em várias escolas, que a informação divulgada é escassa, muitos professores ainda desconhecem o programa. À exceção do website, é patente a falta de divulgação informativa da sua existência nos Agrupamentos Escolares, curiosamente sendo este o principal palco de ação do programa. Para além de que, a nível científico também não encontramos trabalhos de investigação que se debruçassem sobre este tema. Os objetivos desta dissertação consistem primeiramente, a nível factual, situar historicamente as circunstâncias em que surge o PEEA, quais os seus pressupostos, finalidades e áreas de intervenção. Num segundo nível, pretendemos paralelamente refletir sobre a sua relação com os currículos de ensino e sobre a sua relevância no desenvolvimento de práticas pedagógicas em contexto escolar, mais concretamente na área da Expressão Plástica, no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (Freire, 2001: 264).

Metodologia e Fontes Documentais

A presente dissertação surge assim da necessidade pessoal e profissional, da própria investigadora, de pesquisar questões teóricas associadas à Educação Artística e aprofundar, ao nível do contexto escolar, os fundamentos e posicionamentos do PEEA, desde a sua génese até ao ano de 2017, no panorama educativo português, dando especial atenção à área de “Expressão Plástica” no 1º CEB, atualmente denominada por “Artes Visuais”¹. Partindo desta orientação sequencial estruturamos a dissertação em três partes.

Na primeira abordamos os contextos histórico-teóricos em se que enquadra a educação artística. Partimos inicialmente de uma perspetiva global fundamentada pelas agendas políticas atuais de organizações internacionais como a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) e os discursos de autores que abordam a problemática da definição de um ‘conceito’ para a ‘educação artística’, segundo a perspetiva de Madalena Perdigão (1981) e Teresa Eça (2008a), no plano nacional e a nível internacional autores como Mary Ann StanKiewicz (2000) e Rubén A. Gaztambide-Fernández (2013). Segue-se um breve mapeamento cronológico de determinados momentos da história em que surge a preocupação de refletir sobre o lugar das artes na educação e nesta relação de ‘arte’ e ‘escola’. Neste ponto referenciamos autores que, ao longo da história, se debruçaram sobre este paradigma, desde o incontornável filósofo e historiador Friedrich Schiller, a Franz Cizek, Lev Vigotsky, Viktor Lowenfeld e Herbert Read. Por fim, com o objetivo primordial de contextualizar a criação do PEEA, apresentamos resumidamente, num panorama exclusivamente português, alguns acontecimentos, quer a nível das iniciativas de determinadas instituições, quer a nível político. Assim como, o posicionamento de

¹ Esclarecemos que entretanto, durante o período de escrita desta dissertação, foi legislado um novo Decreto-Lei, n.º55/2018 que veio substituir, na Matriz Curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico, a designação de “Expressão Plástica” por “Artes Visuais”. Pelo que, à luz da legislação em vigor, sempre que nos referirmos, ao longo desta dissertação, a “Expressão Plástica” esta equivale a “Artes Visuais” (ME, 2018: 2940).

determinados ‘especialistas’, na área da educação artística, como Arquimedes da Silva Santos, Madalena Perdigão e João Pedro Fróis.

Na segunda parte, tratamos do objeto de estudo (empírico) desta dissertação, o PEEA em contexto escolar, desde o ano em que surgiu (2010) até 2017. Nesta secção afiguram-se dois pontos: no primeiro, abordamos as influências conceptuais em que se fundamenta a criação do PEEA, as bases legais em que se sustenta, os objetivos, a equipa multidisciplinar que o compõe, os destinatários do Programa e a sua ação no terreno educativo, sustentado por fontes formais e informais (entrevistas); no segundo, focamos a vertente de formação de educadores/professores do Programa destacando a área das artes visuais e as metodologias em que se baseia o Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar e o modelo educativo Discipline-Based Art Education (DBAE). É de salientar, que o modelo de funcionamento do PEEA, apresentado, não corresponde ao atual (ano de 2018). Pois a partir do início do ano letivo 2018/2019, a equipa foi reestruturada, sabendo-se (por fonte própria) que apesar da DGE manter o Programa, a Formação de educadores/professores funcionará futuramente em moldes diferentes².

Na terceira e última parte, na sequência da área selecionada do Programa (Artes Visuais), é tratada a Expressão Plástica no currículo do 1.º ciclo e o seu ensino, tendo por base a fundamentação legal que a sustenta (ou que a sustentava até 2017) no currículo do Ensino Básico (EB). Convém aqui clarificar que as políticas educativas encontram-se em constante mutação, e que desde o início desta investigação foram estabelecidas novas normas legais que não estavam em vigor aquando do início desta investigação, pelo que, para assegurar que não ocorram incongruências na leitura deste ponto, tentaremos ao longo desta dissertação alertar para este facto. Para concluir, terminamos esta última parte indagando o ‘papel’ do professor na área da Expressão Plástica, fundamentando com comunicações de alguns autores como Alberto Sousa (2003) ou Eurico Gonçalves (1983), de Associações de Professores como a Associação de Professores de Educação e Comunicação Visual (APECV) e a Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) e de alguns pareceres informais de professores, que foram entrevistados e da própria investigadora.

Por fim, apresentamos as considerações finais salientando que as partes constituintes desta dissertação resultam da pesquisa bibliográfica e teórica de obras e

² Ver Anexo 2 “Guião e entrevista realizada a Pedro Vieira” (2018: 106-111).

autores de referência, da nossa experiência, enquanto professora e formadora externa do PEEA (desde 2014 até 2017) e da investigação empírica através de entrevistas.

A escolha dos entrevistados foi definida pela necessidade de apurar determinados pontos relevantes para a nossa dissertação, sendo que foram realizadas entrevistas a Elisa Marques (ex-coordenadora do PEEA) e a Pedro Vieira (elemento atual da equipa do PEEA), com o objetivo de encontrar respostas às questões de enquadramento da formação do PEEA e do seu desenvolvimento em contexto escolar; Conhecer o historial e as circunstâncias em que surge o PEEA; Abordar questões que fundamentaram a criação do Plano de Formação de Professores; Perceber os processos de implementação da Formação e o seu impacto, entre 2010 e 2017; Compreender, na área específica das artes visuais, as bases metodológicas adotadas e conhecer a opinião crítica dos entrevistados sobre as perspetivas de futuro para o PEEA.

Também realizamos entrevistas a professores que lecionam no 1º Ciclo do Ensino Básico, com o objetivo de conhecer a opinião dos docentes que realizaram a Formação de Professores do PEEA relativamente ao funcionamento, pertinência dos conteúdos abordados e a sua incorporação nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Esclarecemos que realizamos igualmente um guião de entrevista à Professora Doutora Catarina Martins (Anexo 9, 2018: 136-138), com o objetivo de abordar o historial e os impactos no terreno educativo do PEEA desde 2010 a 2017 (tanto ao nível da formação de professores, como ao nível da educação básica); Abordar algumas questões e problemas relacionados com o trabalho de investigação que esteve implicado na redação e publicação do relatório realizado no âmbito do *Estudo de Avaliação sobre o Impacto das Políticas Públicas na área da Educação Artística em Portugal*³ (incluindo processos de recolha de dados empíricos utilizados, comunidades envolvidas, conclusões e resultados obtidos, etc.); Conhecer a opinião e o posicionamento crítico da entrevistada quanto ao passado e presente do programa PEEA, e quanto àquele que considera ter sido o papel desempenhado pelo relatório na revisão e/ou manutenção do programa (tanto ao nível da formação de professores, como ao nível do currículo do ensino básico); Perceber como a entrevistada analisa as recentes mudanças curriculares no ensino básico, o que prevê num plano futuro para o desenvolvimento curricular da

³ ALVES & MARTINS (2015). “Estudo de avaliação sobre o Impacto das Políticas Públicas na área da Educação Artística em Portugal”. Informação obtida a 18 de outubro de 2018, em: https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=130923

área da educação artística, e qual considera ser o lugar e a pertinência de um programa como o PEEA no atual panorama educativo. Apesar, de não ter sido possível obter respostas específicas relacionadas com o referido relatório – devido a critérios de confidencialidade previstos no “contrato”⁴ que foi celebrado entre os investigadores responsáveis pelo estudo e a entidade (DGE) que o comissionou –, obtivemos retorno (através de correio eletrónico)⁵ relativamente a outras questões de igual pertinência para a nossa investigação. Assim, ainda que o depoimento da professora-investigadora Catarina Martins não tenha seguido os mesmos moldes das entrevistas ‘estruturadas’ ou ‘semi-estruturadas’ que foram realizadas juntos dos demais colaboradores desta investigação, o seu contributo foi devidamente valorizado como matéria crítica e devidamente integrado no corpo desta dissertação, sendo também disponibilizada como fonte documental (em anexo).

Roteiro de escrita

Numa primeira abordagem ao nosso objeto de investigação – O Programa de Educação Estética e Artística – deparamo-nos com quatro questões essenciais que consideramos determinantes na orientação da escrita da nossa dissertação: Que conjecturas, no panorama educacional português, levaram à criação do Programa de Educação Estética e Artística?, Quais os seus eixos de intervenção?, Que modelo de formação propõe o PEEA na área específica da Expressão Plástica? e Qual o lugar que ocupa esta área no Currículo do Ensino Básico?

Seguindo esta sequência, na primeira parte da dissertação contextualizamos a nível histórico e teórico o nosso objeto de estudo, partindo da problemática de definição de um conceito geral para a educação artística até ao mapeamento de ações no âmbito desta em Portugal, desde 1970 até 2010, com a finalidade de confirmar o pressuposto de que o PEEA, surge como uma medida política de resposta aos vários discursos que apontam para a necessidade de uma intervenção séria nesta área, desde os Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) (1992 e 1999) às recomendações de

⁴ “Contrato de aquisição de serviços respeitante à realização do estudo sobre os impactos das políticas públicas na área da educação artística em Portugal”. Este estudo foi ‘encomendado’ pela Direção Geral de Educação à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em 2014. Informação obtida a 29 de dezembro 2018, em: <http://www.base.gov.pt/base2/rest/documentos/77650>

⁵ Documento inédito (criado pela investigadora) que pode ser consultado no Anexo 10, sob o título “Resposta à entrevista concedida pela Professora Doutora Catarina Martins”, 2019, pp. 139-141.

Associações, Organizações Internacionais e outros autores ‘especialistas’ em matéria de educação artística.

Na segunda parte concentramos o foco da nossa escrita no objetivo de precisar as influências conceptuais do PEEA, os seus autores, o enquadramento legal e teórico e as especificidades da Formação do PEEA, em concreto na área das Artes Visuais ou da Expressão Plástica. Dentro deste último parâmetro abordamos os modelos educativos do *Programa Integrado de Artes Visuais – O Primeiro Olhar* e do Discipline-Based Art Education, que estão na base de sustentação teórica do PEEA.

Por fim, na última parte, situamos a Educação Artística no Currículo do Ensino Básico e direcionamos o leitor para as particularidades do ensino da Expressão Plástica relacionando-as com a necessidade de formação dos professores, para a promoção de dinâmicas e estratégias que abordem os conceitos desta área.

I PARTE – ENQUADRAMENTO HISTÓRICO E TEÓRICO

1. Educação Artística: a problemática definição de um conceito

Atualmente, é com alguma frequência que encontramos o tema da educação artística em debate, quer pela intervenção de organizações internacionais como a Unesco quer pelas agendas políticas dos países em desenvolvimento económico, em parte justificada pela associação de ‘indústrias criativas’ ao crescimento económico de uma nação (Martins, 2012: 120).

Da pesquisa que realizamos concluímos que este *conceito* de educação artística tem sido definido e empregue de modo muito generalista, não surgindo num momento cronologicamente ou geograficamente determinado, e sendo que as argumentações em torno da possibilidade da sua definição se têm frequentemente centrado nas ‘artes em geral’ ou em várias práticas artísticas ‘específicas’, com vários propósitos ‘educativos’ sendo os mais comuns: a aquisição de ferramentas de expressão, comunicação, apreciação estética, desenvolvimento de capacidades criativas, exploração de identidades, descoberta do mundo pessoal, capacidade de se relacionar com os outros, entre outras. Estas referências recorrentes chegam-nos através dos meios mediáticos da atualidade (em geral) e são, maioritariamente, confirmados ou defendidos em

comunicações de ‘especialistas’ e em conferências ou debates promovidos por Associações, Organizações ou Instituições ligadas aos campos da cultura, arte e educação, mas, a pergunta continua a impor-se: de que falamos, efetivamente, quando utilizamos a expressão ou conceito: *educação artística*?

A UNESCO é uma das organizações mundiais que mais tem preconizado e valorizado o papel das Artes na Educação e destaca o poder instrumental da educação artística como veículo de conhecimento, definindo que:

This instrumental approach to Arts Education neither limits the Arts as a supplementary educational tool, nor simply aims at bringing arts into curricula as the main content or a study subject.

UNESCO basically promotes two main approaches to Arts Education, which can be implemented at the same time and need not be distinct. The “learning through the arts/culture” approach demonstrates how we can utilize artistic expressions and cultural resources and practises, contemporary and traditional, as a learning tool. It targets to draw on the rich wealth of culture, knowledge and skills of societies to enhance an interdisciplinary approach to learning in a range of subject areas.

The “learning in the arts/culture” approach stresses the value of cultural perspectives, multi and inter-cultural, and culturally-sensitive languages through learning processes. This kind of approach contributes to engender understanding of the importance of cultural diversity and reinforce behaviour patterns underlying social cohesion (UNESCO, 2017a).

Tal como se pode ler, a Educação Artística, assume aqui duas vertentes concetuais que se complementam. Por um lado, a utilização das ‘artes/cultura’ como ferramenta de aprendizagem para outras áreas do saber e por outro, ‘aprender’ ou ‘compreender’ a própria ‘arte/cultura’ em si mesma.

Foi também na Conferência Mundial sobre Educação Artística de 2006, promovida pela UNESCO, em Lisboa, que outras quatro organizações de âmbito mundial – International Drama/Theatre and Education Association (IDEA); International Society for Education through Art (InSEA); International Society for Music Education e World Dance Alliance – se destacaram ao se unirem e formarem uma ‘aliança mundial’, intitulada World Alliance for Arts Education, com o intuito de promover e defender a educação artística para todos os alunos, em todo o mundo. Cada uma destas organizações, direcionadas para áreas artísticas distintas como o teatro, as artes visuais, a música ou a dança, defendem que as crianças independentemente da idade, nacionalidade ou origem, devem ter direito e acesso à educação artística e descrevem os seus benefícios ao nível da promoção de conhecimento, de cultura e de

outras competências pessoais e sociais e definem a educação artística como a integração das artes numa ‘educação para todos’ eficaz e portadora de instrumentos essenciais para outras aprendizagens.

Ainda a este respeito, já nos anos de 1970-80, em Portugal, Madalena Perdigão⁶ se debatia com o problema da definição do conceito de ‘educação artística’ e com a sua problemática identificação com aquilo que, então, se designava *educação pela arte* (1981: 285-305). Indo ao encontro das diretrizes que, viriam a ser recomendadas, mais tarde, no relatório da Conferência Mundial da UNESCO 2006, a autora referia que o foco da educação artística deveria centrar-se na formação plena do homem:

(...) Estes ideais humanistas e de plenitude não podem ser atingidos sem a introdução da sensibilidade e da imaginação na educação geral, sem o desenvolvimento das capacidades de expressão e de criatividade. Numa palavra, sem a educação artística, cujos objetivos são, justamente, a formação do homem completo (Perdigão, 1981:285).

No importante capítulo que redigiu para o livro *Sistema de Ensino em Portugal* (1981), Madalena Perdigão alerta para a necessidade de estabilizar a definição e o conceito de *educação artística*, chamando a atenção para a diferença entre os seguintes conceitos: *educação pela arte* (herança de Herbert Read, que enfatiza o desenvolvimento harmonioso da formação do Homem através de atividades de expressão artística), *arte na educação* (a utilização da arte como instrumento pedagógico, que se complementa com atividades que têm como objetivo facilitar o acesso às obras de arte a todas as camadas sociais), *educação para a arte* (destinada à formação de artistas profissionais através do ensino artístico). Para Teresa Eça (2008b), a definição de “educação artística” prende-se com uma questão de “terminologia”.

As terminologias usadas para designar a aprendizagem através da apreciação, análise crítica e produção artística são extremamente ambíguas e conflituosas levando a interpretações por vezes redutoras das potencialidades desse tipo de educação. Proponho que se abandonem de uma vez por todas os termos educação artística que releva da formação de

⁶ Maria Madalena Bagão da Silva Biscaia de Azeredo Perdigão (1923-1989), foi uma personalidade de destaque no panorama artístico e educativo português da segunda metade do século XX. Desenvolveu um diversificado trabalho durante o período do Estado Novo, tendo sido criadora e Diretora do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian durante 17 anos (entre 1958 e 1974), local onde fundou a Orquestra, o Coro e o Ballet Gulbenkian, bem como os prestigiados Festivais Gulbenkian de Música. Ao seu currículo juntam-se a presidência da Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional, entre 1971 e 1974, a direção do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico do Ministério da Educação, de 1978 a 1984, a criação e direção do Serviço ACARTE, de 1984 a 1989, e a criação do Centro Artístico Infantil da Fundação Gulbenkian, entre outros projetos.

artistas e o termo anglo-saxónico arte educação que é extremamente ambíguo (Eça, 2008b: 1).

A autora descreve também a “educação artística” como a promoção de “uma visão holística da educação através das artes expressivas” e realça o contributo, no plano nacional, “da professora Elisabete Oliveira, que divulgou a educação artística (visual e plástica) nos anos 1980, com base nas quatro dimensões interdisciplinares definidas por Elliot Eisner nos Estados Unidos e Brian Allison na Inglaterra: apreciação estética, história da arte, crítica de arte e produção artística” (Eça, 2008a:28-29).

Porém, dada a amplitude de argumentos gerais e práticas educacionais específicas que o conceito ainda hoje engloba, o desafio de fazer emergir uma definição de educação artística que seja categórica e incontestável, parece dissipar-se num leque de indagações:

Defining “art education” is a challenging task. Who are we and how did we come to be? (...) Who, why, and what are necessary and inseparable to fully defining art education. Definitions of art education are not firm and fixed – each of us contributes to defining our field as we teach, plan lessons and learning activities, do research, write and publish. The distinctions and metaphors that we use in developing our definitions are useful tools until the artificial separations they provide became barriers to recognizing wholeness in and teaching students to appreciate the richness of the visual arts (Stankiewicz, 2000:301).

O relacionamento das artes com a educação, ao longo da história, nunca foi fácil ou consensual e a informação que encontramos direciona-se quase sempre para os ‘benefícios’ da educação artística, dissipa-se em terminologias e termina sem que se vislumbre, uma definição conceptual, em concreto (Lopes, Lucas & Pais, 2015: 82). Lemos e ouvimos com frequência, que a educação artística é um meio de desenvolver o pensamento crítico e criativo, que melhora o desempenho em disciplinas como a matemática, as ciências, a leitura e a escrita. Que fortalece outros aspetos como a motivação, autoconfiança, capacidade de comunicar, de cooperar, enfim, competências inerentes à formação completa de um cidadão. Na definição geral de ‘educação artística’ parecem atualmente convergir, coexistir e confundir-se diferentes práticas educacionais e diversos contextos institucionais, que fazem muitas vezes com que as aprendizagens de carácter mais escolar (ditas formais) se dissolvam ou se tornem indistintas de outras aprendizagens de carácter informal e não-formal (museus, galerias,

centros de arte contemporânea, comunidades, etc.).

Como exemplo, no relatório *Art for Art's Sakes?* (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013) é examinado o estado do conhecimento empírico sobre o impacto da educação artística nos resultados acadêmicos dos alunos. Os tipos de educação artística examinados incluem aulas de artes na escola (aulas de música, artes visuais, teatro e dança), aulas integradas de artes (onde as artes são ensinadas como apoio a um conteúdo de outra disciplina) e estudo de artes realizado fora da escola. O relatório debruça-se, identicamente, sobre outros estudos que relacionam o papel ‘terapêutico’ das artes como um meio de aquisição ou aperfeiçoamento de competências como a autoestima, a criatividade e outras valências sociais e emocionais para uma sociedade orientada para a inovação. Na sua conclusão, é argumentado que o valor das artes para a experiência humana é razão suficiente para justificar a sua presença nos currículos escolares.

Ultimately, even though we find some evidence of the impact of arts education on skills outside of the arts, the impact of arts education on other non-arts skills and on innovation in the labour market is not necessarily the most important justification for arts education in today's curricula. The arts have been in existence since the earliest humans, are parts of all cultures, and are a major domain of human experience, just like science, technology, mathematics, and humanities. In that respect, they are important in their own rights for education. Students who gain mastery in an art form may discover their life's passion. But for all children, the arts allow a different way of understanding than the sciences and other academic subjects. Because they are an arena without right and wrong answers, they free students to explore and experience. They are also a place to introspect and find personal meaning (Winner, Goldstein & Vincent-Lancrin, 2013: 20).

Quotidianamente, deparamo-nos com a argumentação de que ‘as artes’ são interdisciplinares, como se tratassem de uma ferramenta ou recurso pedagógico para efeitos de aprendizagem de outras disciplinas. Partindo da nossa experiência profissional (sem a pretensão de generalizar), enquanto docente da disciplina de Educação Visual, somos solicitados regularmente para a articular com outras disciplinas, tal como já referenciamos na introdução desta dissertação.

Contrariando esta ideia, Rubén A. Gaztambide-Fernández⁷ menciona que a

⁷ Rubén A. Gaztambide-Fernández é Professor Associado do Departamento de Currículo, Ensino e Aprendizagem do Instituto de Estudos em Educação de Ontário da Universidade de Toronto, onde

atribuição de um papel hegemónico ‘às artes’ é suspeito, pois, não pode ser demonstrado, pelo menos não pela própria lógica que exige tal argumento. Os resultados de experiências no campo artístico não podem ser garantidos. Uma experiência não pode ser prevista ou considerada boa, apenas porque envolve algo chamado “artes” (Fernández-Gaztambide, 2013).

Daí a pertinência em se continuar a desenvolver pesquisas que constituam, solidamente, a base de novas indagações, sem negligenciar a fundamentação do legado imacial que emerge dos discursos mais ou menos contemporâneos. Só dissecando e desmistificando estes ‘lugares comuns’, que se foram cristalizando à superfície da opinião geral, poderemos contribuir e acrescentar mais uma ‘grama’ no prato desta balança, que ambicionamos pender a favor da presença das ‘artes’ na educação.

Para Arthur Efland⁸, a ideia de que a arte não exige esforço intelectual, consistindo essencialmente numa forma de entretenimento e diversão está social e culturalmente enraizada no pensamento ocidental (Efland, 2004:15). No seu livro *Art and Cognition, Integrating the Visual Arts in the Curriculum* (2004), o mesmo autor faz ainda referência a outros autores, como Lev Vygotsky (1896-1934) que considerava que a arte tinha pouco valor no âmbito escolar, pois o seu objetivo principal consistia em responder a fins terapêuticos, relegando-se para segundo plano o valor educativo que ela podia proporcionar. Por sua vez, para Jean Piaget, segundo Efland, a arte era considerada como uma via de desenvolvimento mental ‘inferior’, porque estava conectada com a afetividade e não com a lógica matemática (Efland, 2004:61-64).

Esta dialética permanece e exemplo disso são os currículos atuais da escola pública onde as disciplinas orientadas para a literacia e a numeracia, continuam a ocupar

também é editor da revista *Curriculum Inquiry*. Os seus artigos foram publicados em revistas de educação como a *Harvard Educational Review*, a *Revista de Educação, Pedagogia e Estudos Culturais*, a *Revisão da Pesquisa Educacional* e o *Jornal de Currículo e Pedagogia*. Atualmente o seu estudo foca-se nas experiências de jovens artistas que frequentam escolas de artes especializadas em cidades do Canadá e dos Estados Unidos.

⁸ Arthur Efland doutorou-se em 1965 pela Stanford University e começou, no mesmo ano, a ensinar no The Ohio State University onde foi professor de arte-educação até 2009. Durante a sua carreira foi impulsionador das primeiras diretrizes em educação artística, sendo reconhecido em 1982 com a atribuição do prémio de excelência da Associação Nacional para a Educação Artística. Entre outras foi autor das obras, *A History of Art Education: Intellectual and Social Currents* (1990) e *Art and Cognition, Integrating the Visual Arts in the Curriculum* (2004). Neste último, trata o tema da arte e da cognição, no que diz respeito à inclusão das artes nos programas e sistemas educativos. Através de argumentação fundamentada, recorrendo a contributos de autores chave como Lev Vygotsky ou Jean Piaget, mas também a autores contemporâneos como Elliot Eisner ou Nelson Goodman, Efland desenrola uma perspetiva de enquadramento das artes no desenvolvimento cognitivo do sujeito e de integração nos currícula, enquanto disciplina estruturadora dos mesmos, numa perspetiva holística e pertinente acerca da ‘potência’ pedagógica que a arte encerra.

a maior fatia do horário escolar. Até porque tal como justifica Teresa Torres de Eça⁹:

Para os especialistas da educação interessam, sobretudo, maneiras de desenvolver ferramentas e capacidades do núcleo duro (as objetivas), mais do que as do núcleo mole (as subjetivas) porque ainda não encontraram maneiras de avaliarem essas capacidades de modo a se poderem quantificar e comparar nas análises sobre os sistemas educativos. Então, parece que a maneira mais fácil tem sido sobrevalorizar o núcleo duro (Eça, 2014: 23).

Numa sociedade orientada e justificada por números percentuais, as ‘artes’ continuam a ser pressionadas a legitimar o lugar que ocupam na educação, de forma instrumentalista. Nas palavras de Efland (livremente traduzidas por mim): “(...) os fortes dualismos filosóficos da cultura ocidental trabalharam para separar a mente do corpo, o cognitivo do afetivo, o real do imaginário, a ciência da arte” (2004: 211).

É neste campo de batalha argumentativo entre uma ‘educação através da arte’ e a ‘arte ao serviço de todos’ que se situam a maior parte dos discursos atuais, sem que aflore uma verdadeira aceção globalizante de um *conceito* que defina educação artística. O que nos conduz a novos questionamentos: será esta ausência de uma definição em concreto que conduz à constante fundamentação do lugar da educação artística nos currículos, como área de conhecimento?

1.1. Mutações históricas nas relações entre ‘arte’ e ‘educação’

De forma significativa e notória, foram vários os momentos da história em que surgiu a preocupação em determinar ou refletir sobre o lugar das artes na educação. Para entendermos os processos de metamorfose destas relações, que de forma indireta estão implícitas no PEEA, justifica-se a necessidade de recuar no tempo e estabelecer momentos chave que nos permitam compreender quando e porquê ‘as artes’ passaram a ter lugar na ‘educação’.

⁹ Maria Teresa Torres Pereira De Eça é artista plástica e Professora de Artes Visuais. Doutorada pela Universidade de Surrey Roehampton (UK); Presidente da International Society for Education Through Art-InSEA; Presidente da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual – APECV e Diretora do Centro de Formação de Professores Almada Negreiros (APECV). Colabora com o Centro de Investigação em Artes e Comunicação (CIAC) – Universidade Aberta, Portugal e tem coordenado projetos internacionais de Educação intercultural, Educação para o desenvolvimento sustentável, Educação para a Paz, e Ativismo, Membro do grupo de investigação através das artes : C3 . Editou vários livros e escreveu vários artigos em revistas internacionais sobre educação artística. É co-editora das E-publicações *IMAG (InSEA Emagazine)* e *Invisibilidades: Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes*.

Desde a idade clássica que o acesso à ‘educação’ dependia de várias condições como o estatuto social ou o género. Por sua vez, ‘as artes’ não eram consideradas todas com a mesma importância e desempenhavam diferentes papéis na ‘educação’. Platão, por exemplo, distinguia os artesãos dos artistas. Os primeiros eram aqueles que produziam utensílios e os artistas produziam objetos artísticos que eram a imitação da realidade ‘desprovidos de existência real’, como tal, estas ‘artes’ não tinham lugar na ‘educação’. Na época Renascentista, a cultura grega tornou-se fonte inspiradora para grandes artistas, historiadores, poetas, entre outros e reaparece a forma humanista de educar. Os Humanistas dos séculos XV e XVI rejeitaram os valores místicos e culturais medievais, valorizaram os ideais e as formas de expressão literária e artística da Antiguidade Clássica. O desenvolvimento científico e cultural conduziu à reforma do pensamento e o ensino não se reduziu à transmissão de conhecimentos, mas também à moral. Este progresso foi acompanhado pela ascensão das elites cortesãs e a afirmação do prestígio dos intelectuais e dos artistas. Contudo, na Europa, grande parte da população continua a não ter acesso a qualquer tipo de ensino.

É no período do *Iluminismo*, sobretudo desde o final do século XVIII, que alguns filósofos, intelectuais e políticos começam a atribuir ao Estado a responsabilidade pela escola, deixando esta de ser pertença da Igreja. Em Portugal, com expulsão da Companhia de Jesus e consequentemente o encerramento dos seus colégios, Marquês de Pombal viu-se obrigado a realizar uma ‘geral reforma’, que culminou no início de uma rede escolar. Abrem-se as primeiras escolas leigas, porém, perduram as assimetrias entre os mais e os menos favorecidos e o povo mantém-se, maioritariamente, iletrado. Neste século, como refere Arquimedes Santos, na perspetiva das relações entre ‘educação’ e ‘arte’, abrem-se duas vias: uma, a da ‘educação’, que pouco a pouco vai levar às pedagogias modernas; a outra, a da ‘arte’, abre-se à reflexão filosófica (Santos, 1989:31).

Friedrich Schiller (1759-1805), inspirado por Immanuel Kant (1724-1804), publica as suas *Cartas sobre a educação estética do homem* (1794), lançando um marco iniciático quando concebe a ‘arte’ como a melhor educadora do homem e fator da sua libertação. O autor defende um projeto educacional para uma sociedade justa e equilibrada que leve a longo prazo uma mudança cultural e com esse objetivo refere a importância crucial da educação artística na formação de um tipo de ser humano que esteja satisfatoriamente equilibrado entre a razão e a sensibilidade. À semelhança de Platão, Schiller concebia a arte como uma questão crucial no pensamento político,

educacional e social. Ambos, apresentam a expectativa de a arte se apresentar como um fenómeno capaz de moldar o ser humano na direção do aperfeiçoamento ético (Azzi, 2011:75-78).

Em muitos países Ocidentais, com o advento do liberalismo e a emergência dos grandes Estados-Nação, a partir de meados do século XIX a educação passa a ser gratuita e obrigatória e assume um papel transformador nas mentalidades, sendo encarada como um fator privilegiado de progresso económico e social, e uma forma de contribuição para o bem-estar da sociedade, em geral. A primeira metade do século XX, por sua vez, ficará marcada pelas viragens no campo político (com o fim dos regimes monárquicos e a implantação de regimes republicanos, como aconteceu em Portugal, em 1910), e também no campo educacional, com a pedagogia assumindo um estatuto de ciência, a par de outras como a psicologia, a antropologia ou a sociologia.

Durante o século XX, foram-se consolidando e multiplicando as teorias pedagógicas e artísticas. Foi, principalmente, a partir da II Grande Guerra Mundial que a ‘educação artística’ começou a ser considerada como uma área de conhecimento mais ou menos independente. Defensores da arte na escola como Franz Cizek (1865-1946), Lev Vigotsky (1896-1934) ou Viktor Lowenfeld (1903-1960), influenciam de modo decisivo, não só os seus contemporâneos, como sucessivas gerações vindouras. Herbert Read (1893-1968) contribuiu em grande parte para esta ‘mutação’ e foi um dos fundadores da InSEA¹⁰ que defendiam o valor da educação artística no desenvolvimento integral do ser humano.

As teorias da arte e da educação *modernas* e, sobretudo, as novas teorias do desenvolvimento da criança advogadas por diversos psicólogos, filósofos, pedagogos e artistas ao longo de todo o século XX, começaram a desempenhar um papel cada vez mais determinante na fundamentação de argumentos destinados a reforçar a necessidade e a importância da integração das ‘artes’ na ‘educação’ de todas as crianças e jovens (a uma escala internacional). John Dewey (1859-1952), um dos defensores de ‘learning by doing’, em 1933, criou um Centro de Arte Infantil na Galeria de Arte de Toronto (Children's Art Centre), e outro no Museu de Belas Artes de Montreal, em 1946. *Art as Experience* (1934), a sua principal obra sobre estética, teve uma forte influência nos movimentos educacionais que defenderam o papel das artes na educação ao longo dos séculos XX e XXI. A designada ‘Escola Nova’ fundada pelo suíço Adolphe Ferrière

¹⁰ A International Society for Education Through Art (InSEA), foi fundada após a Guerra Mundial de 1939-1945, assim como a sua organização matriz, a UNESCO.

(1879-1960) e a ‘Escola Progressiva’ que derivou (entre outras escolas) das ‘Laboratory Schools’ de Dewey, fizeram parte de um movimento de renovação dos métodos tradicionais de ensino que viriam a impactar profundamente as teorias e concepções sobre os benefícios pessoais e a utilidade social da integração das artes nos currículos da escola pública. Herbert Read, poeta e crítico literário, conhecido pelos numerosos livros sobre arte e sobre o papel da arte na educação foi um dos grandes defensores da integração das artes no ensino a partir de uma forte argumentação filosófica e intelectual. Na sua emblemática e incontornável obra *Education Through Art*, publicada em 1942, propôs uma educação estética abrangente que envolvia não apenas todos os modos de expressão e auto expressão (individual e coletiva), mas também um refinamento dos sentidos e dos mecanismos de percepção, de modo a permitir uma melhor integração do ser humano numa cultura de base humanística e, essencialmente, democrática. Entre outros aspetos refere que:

(...) a teoria a desenvolver abrange todos os modos de auto expressão, (...) e forma uma abordagem integral da realidade que deveria chamar-se educação *estética* – a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência, a inteligência e raciocínio do indivíduo humano (Read, 2013:20).

Em outras obras como a *Arte e a Sociedade* (1946) torna-se manifesta a relevância que o autor atribuía à dimensão sociocultural da educação estética e artística enquanto principal responsável pela realização do potencial criativo do ser humano e, ao mesmo tempo, enquanto aliada estratégica na definição e na defesa do conceito de paz internacional, fundado no princípio de coesão das sociedades ocidentais e na convicção enraizada de que a educação estética e artística constitui o motor privilegiado para o desenvolvimento da personalidade equilibrada. Read foi presidente da Society for Education in Art e, no seu seguimento, e em conjunto com outros educadores pela arte, estabeleceu a InSEA em 1954, que a nível nacional influenciou algumas personalidades mais atentas no panorama artístico português como Calvet de Magalhães (1913-1974), João dos Santos (1913-1987), Alice Gomes (1910-1983), Cecília Menano (1926-2014) entre outros, que foram responsáveis pela criação, em Portugal, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA).

Viktor Lowenfeld (1903-1960), esteve continuamente ligado às artes e à educação, ao longo da sua vida. Formou-se no Colégio de Artes Aplicadas de Viena, assim como na Academia de Belas Artes da mesma cidade. Mais tarde, realizou o

doutoramento em Educação da Universidade de Viena, onde também foi Diretor de Arte no Instituto dos Cegos. Em 1946, foi Professor de Educação Artística, na Pennsylvania State University, e dez anos depois fez parte do Departamento de Educação Artística. Para além dos inúmeros artigos sobre educação artística e estética, Lowenfeld foi um dos precursores da defesa da arte para fins terapêuticos no trabalho com indivíduos e populações com necessidades especiais, atingindo um grande público através de teorias documentadas em livros como *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1970). Lowenfeld, acreditava que as evidências de crescimento estético, social, físico, intelectual e emocional se refletiam na arte das crianças, tendo elaborado, para o efeito, uma teoria dos Estágios do Desenvolvimento Artístico. Defendia, ainda, que a educação escolar devia abarcar a educação artística em toda a extensão do seu currículo, como parte imprescindível não só do processo pedagógico, mas, essencialmente, do progresso simultaneamente psicológico e gráfico dos alunos.

Ana Mae Barbosa, uma das mais referenciadas especialistas em Arte/Educação no Brasil defende que o ensino da arte nas escolas deve ‘incentivar’ a criatividade, ‘facilitar’ o processo de aprendizagem e ‘preparar’ os alunos para enfrentarem a realidade. Segundo esta arte-educadora, até à década de 1950 toda a educação se baseava no ato de copiar e reproduzir e, por esse motivo, a arte na escola deveria passar a assumir um papel libertador da expressão infantil, sendo entendida como uma ‘força propulsora da educação’. Ana Mae sistematizou uma ‘metodologia’ fundada em teorias estéticas aplicadas à interpretação da imagem que foi sendo revista regularmente ao longo dos anos. Da Metodologia Triangular passou para a Proposta Triangular e, posteriormente, para a Abordagem Triangular (como é atualmente conhecida) e que assenta em três princípios: o ‘Ler, Fazer e Contextualizar’ a obra-de-arte ou imagem. O que, de certa forma, assentam nos eixos de orientação do PEEA (Fruição – contemplação; Reflexão – interpretação; Experimentação – produção).

Embora não sendo uma ‘metodologia’ ou ‘abordagem’ inédita (ou sequer específica do contexto Brasileiro) – uma vez que nela é notória a importação direta do modelo DBAE Norte Americano –, a chamada *metodologia-proposta-abordagem triangular* de Ana Mae conheceu uma ampla difusão, sobretudo nos países Ibéricos e na América Latina. A sua extensa obra teve início com a publicação de *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo* (1978) seguindo-se diversos títulos, entre alguns dos redigidos e os organizados por ela, destacamos: *A Imagem no Ensino da Arte* (1982); *John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil* (2001) e *A Abordagem Triangular no ensino*

das artes e culturas visuais (2010), organizado em parceria com Fernanda Pereira da Cunha.

Howard Gardner, professor de psicologia na Universidade de Harvard, Diretor sênior do Harvard Project Zero¹¹, autor de vários livros e artigos é conhecido essencialmente pela sua Teoria das Inteligências Múltiplas (1983), desenvolvida no final dos anos de 1970 e início dos anos 80, apresentou-a pela primeira vez em 1983 no livro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. As teorias educacionais defendidas por Gardner vieram dar um suporte importante relativamente à importância das artes na educação. Para o autor as artes surgem na escola como estratégias didáticas para o ensino de conteúdos mais tradicionais, procurando respeitar os possíveis diferentes modos de aprender. Ou seja, coloca num mesmo grau de importância, aptidões artísticas, físicas e intelectuais, igualando raciocínio lógico e competência linguística com as habilidades artísticas, corporais e musicais. Sem um conjunto de práticas recomendadas para a área da educação (como Montessori ou Paulo Freire) Gardner acredita que existem duas ‘implicações educativas’, a saber, a ‘individualização’ e a ‘pluralização’ da educação, “(...) teaching to the individual and teaching in a lots of different ways, those are the major educational implications of the theory” (FP, 2013: sp).

Michael Parsons é um dos mais reconhecidos ‘especialistas’ da área nos Estados Unidos, devido aos seus estudos sobre Educação Estética e Artística (no âmbito das artes visuais). Desde o final dos anos 1980, Parsons desenvolveu com o apoio do Getty Education Institute for the Arts, o modelo DBAE em algumas escolas no Estado de Ohio. Do extenso número de artigos e obras publicadas destacamos o artigo de “Dos Repertórios às Ferramentas: Ideias como Ferramentas para a Compreensão das Obras de Arte”, publicado em *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*

¹¹ Fundado pelo filósofo Nelson Goodman (1906-1998) na *Harvard Graduate School of Education*, em 1967. Goodman acreditava que a aprendizagem artística deveria ser estudada como uma atividade cognitiva séria, mas descobriu que o conhecimento geral sobre educação artística era ‘zero’. Portanto, deu ao projeto o mesmo nome. Desde o início, o Projeto Zero teve uma visão cognitiva das artes, considerando que a atividade artística envolve processos mentais tão importantes e apurados quanto os das ciências. Durante este período inicial, os documentos de posição foram escritos e foram realizadas algumas experiências. Os resultados desta primeira fase do trabalho surgem num relatório final do *U.S. Office of Education*, preparado por Goodman, Perkins e Gardner, chamado *Basic Abilities Required for Understanding and Creation in the Arts* (1972). Hoje, o Projeto Zero é uma fonte intelectual, que sustenta a investigação sobre a complexidade dos potenciais humanos - inteligência, compreensão, pensamento, criatividade, pensamento interdisciplinar e transcultural, ética - e explorando formas sustentáveis de apoiá-los em múltiplos e diversos contextos.

(2000), aquando da célebre Conferência organizada pela Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) (Lisboa), intitulada com o mesmo nome.

Referenciam-se ainda outros autores portugueses como Madalena Perdigão destacando-se o incontornável texto “Educação Artística” presente na obra *Sistema de Ensino em Portugal* (1981) entre outros artigos e textos publicados em revistas, jornais e publicações do Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE)¹². Natália Pais, autora de vários artigos e textos em publicações da FCG e na *Revista Portuguesa de Pedagogia*, no âmbito das temáticas do “Brincar” e das “Ludotecas” e coautora de outras obras como *Educação, Arte e Cultura: 40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infanto-Juvenil* (1996) ou mais recentemente *E a estética onde fica? conversas sobre arte e educação* (2015). Eurico Gonçalves e Dalila D'Alte Rodrigues que publicaram, respetivamente, *A Arte descobre a Criança* (1991) e *A Infância da Arte, a Arte da Infância* (2002). Alberto de Sousa em 2003, publicou três volumes sobre *Educação pela Arte* e João Pedro Fróis, Rui Mário Gonçalves e Elisa Marques, publicaram *Primeiro Olhar: Programa Integrado de Artes Visuais* (1ª edição em 2002 e 2ª edição em 2011).

Posteriormente, ainda no panorama nacional, surgem dois acontecimentos determinantes, em 2006, a 1ª Conferência Mundial da Educação Artística *Desenvolver capacidades criativas para o século XXI* (Lisboa) e, em 2007, a Conferência Nacional de Educação Artística (Porto). Com o aparecimento de cursos pós-graduados no âmbito da educação artística, começaram a emergir com maior frequência trabalhos de investigação, nesta área. Artigos, dissertações de mestrado e teses de doutoramento têm contribuído, para que se mantenha um discurso diligente e paralelo ao plano internacional. Relativamente ao panorama de produção académica realizada na área da Educação Artística e do Ensino das Artes Visuais, Helena Cabeleira (2015), no artigo “Investigar em Educação Artística e Ensino das Artes Visuais: balanço da produção e perspectivas atuais da Universidade de Lisboa (2007-2014)” apresenta-nos um ‘mapeamento’ da investigação realizada até ao ano de 2014, desde a abertura (em 2004) do Mestrado em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes de Lisboa (o primeiro curso pós-graduado nesta área, em território nacional).

¹² O Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte (ACARTE) era albergado pelo Centro de Arte Moderna da Fundação Calouste Gulbenkian e foi fundado por Madalena Perdigão em 1984. Este pretendia assegurar atividades culturais para além do âmbito do Museu.

A investigação em educação artística e ensino das artes visuais tem conhecido, na última década, uma significativa expansão nas universidades portuguesas, comprovada pelo volume de trabalhos publicados e pela proliferação de cursos pós-graduados. (...) Desta pesquisa resultou um *corpus documental* constituído por um total de noventa e oito monografias circunscritas ao arco temporal 2004-2014. Este número total corresponde a cinquenta e uma dissertações derivadas do Mestrado em EA no período 2004-14, vinte e cinco relatórios da prática de ensino supervisionada do Mestrado em EAV (...) no período 2010-14, e vinte e dois relatórios da prática de ensino supervisionada em EAV no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário no período 2012-14. (Cabeleira, 2015: 116-17)

1.2. Pensar a Educação Artística, hoje

Só neste movimento de questionamento [permanente] poderemos abrir alternativas para pensar as (im)possibilidades da educação artística no presente (Martins, 2012: 119).

Se tanto se tem refletido, argumentado e teorizado, se tantos prestigiados autores na esfera intelectual têm abordado as questões da educação artística integradas na educação, pensamos que é legítimo indagar os ecos que têm emergido destes discursos, que impacto refletem atualmente e se de alguma forma condicionaram especificamente a emergência do PEEA.

Como foi referido no capítulo anterior, ao longo da história a relação entre arte e educação foi-se indubitavelmente firmando, de uma forma mais ou menos sistemática, um percurso de integração das artes na escola pública (sobretudo, as artes visuais). Ora por motivos de interesse político, ora pela necessidade em acompanhar as mudanças culturais e sociais, as questões da educação artística foram galgando fronteiras e reclamando o seu (embora sempre volátil) espaço curricular.

Toda a escola (tal como todo o currículo) é, desde a sua génese, um constructo político. (...) Do mesmo modo, a luta pela integração das artes no currículo da escola portuguesa — ou melhor, a luta por uma política pública do ensino das artes — vem de longe, perdendo-se na escuridão do esquecimento e nas vistas curtas que atualmente informam as lutas do presente (Cabeleira, 2017: 135).

Em pleno século XXI os debates sobre a educação artística continuam a convergir para um mesmo propósito, o de justificar e reivindicar um lugar

incontestavelmente indefectível nos currículos, como já tivemos oportunidade de referir. E nesta necessidade frenética que a Educação sente em acompanhar as mudanças culturais e sociais da atualidade, urgem alternativas, estratégias, métodos, programas... que aproximem as duas margens - escola/sociedade. Alterações estruturais no Currículo como a recente implementação (em fase de experiência no ano letivo 2017/2018) do chamado Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular¹³ dos ensinos básico e secundário e a alteração na matriz curricular para o ano letivo 2018/2019 que cria uma nova área de Complemento à Educação Artística (100 minutos) de frequência facultativa para os alunos, mas de oferta obrigatória.

7 - As matrizes curriculares-base do ensino básico geral incluem a componente de Complemento à Educação Artística, prevendo:

a) No 2.º ciclo, a possibilidade de oferta que visa a frequência, ao longo do ciclo, de outros domínios da área artística e cuja oferta é objeto de decisão da escola, bem como a sua organização, o tempo que lhe é destinado e as regras de frequência, privilegiando, para o efeito, os recursos humanos disponíveis (ME, 2018: 2933).

Poderá ser esta a conjunção ideal, para efetivar o tão almejado e utópico espaço da educação artística nos currículos? Ou estaremos perante um engodo emergido dos discursos comuns que dissimulam desígnios menos evidentes? Não possuímos respostas, mas como atores neste plano de ensaios, atrevemo-nos a questionar se esta “oferta” está mais centrada no aluno ou na resposta às exigências atuais das agendas políticas e de determinados interesses *lobistas*. A este propósito Helena Cabeleira (2018) menciona no seu artigo “We don’t need no education: all we need is ‘learning to learn’, from cradle to grave”:

Pede-se hoje à escola, mais do que nunca, que seja ‘inclusiva’, que ‘resolva’ todos os ‘problemas’ (pessoais, sociais e, sobretudo, económicos) e que cumpra todas as promessas de felicidade (individual e comunitária) (...). Pede-se agora à escola – e, por conseguinte, à educação artística – que re-centre o seu foco de atenção: não no aluno mas nas “metas de aprendizagem” do aluno, as quais foram previamente definidas para ele (CNE, 2001); não na transmissão/exposição de conhecimentos mas na

¹³ Projeto autorizado e regulamentado, em experiência pedagógica, e que se apresenta como ‘instrumento’ de gestão do currículo e diferenciação pedagógica, de modo a que as escolas e os professores possam responder a contextos específicos, visando ‘o conjunto de competências inscritas nas propostas de perfil do aluno no final da escolaridade obrigatória’. Com adesão voluntária por parte das escolas, pretende-se uma desfocalização da ação política do governo, uma maior reflexão pedagógica e curricular e a sua generalização depois de um processo de avaliação e reformulação realizada pelo próprio Ministério da Educação e, a nível internacional, pela Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico.

aquisição de conteúdos e/ou competências; não na rigidez das disciplinas mas na *flexibilidade* da interdisciplinaridade; não na pedagogia mas na *mediação* como estratégia de gestão e negociação de diferentes conteúdos, competências, interesses, motivações, conflitos, pessoas e coisas em simultâneo, tudo isto culminando no desígnio maior que consiste na *resolução de problemas* previamente definidos ou identificados (Cabeleira, 2018: 96-98).

Em prol desta evolução social que se deseja economicamente produtiva e competitiva, a escola (pública) tem sido, nas últimas décadas, sistematicamente acusada de não acompanhar o ritmo de desenvolvimento da sociedade e subsequentemente de não promover a criatividade (Robinson, 2006). A par da dificuldade em dar respostas, temos assistido a sucessivas intervenções no sistema educativo, de acordo com as vontades políticas que governam no momento. Neste entretanto, continuam a surgir críticas e argumentos que reclamam um ensino mais voltado para o futuro, enfrentando outra adversidade: antecipar quais serão os desafios do futuro, que certamente, diferem dos do passado (Cristo, 2013). A este propósito, Steiner (2005) refere que:

(...) hoje, mudar a escola é, sobretudo, procurar um outro sentido para a escola. Por isso esta construção de sentido, por todos os intervenientes, mas em particular pelos alunos (razão de ser do ato educativo), além de constituir uma condição da própria mudança das suas estruturas e formas de gestão, deverá estar na origem do próprio processo de reconceptualização da escola enquanto organização educativa. Se tal não acontecer (...), depois do século XX ter sido o século da escola, o século XXI será o século do seu fim. (Steiner, 2005:90)

Embora sem sabermos em que moldes é que cada escola (dentro da sua autonomia) se organizará, na prática, não podemos refutar, que hoje, a educação artística passou (finalmente) a constar da matriz curricular do ensino básico português ocupando formalmente um espaço intitulado de “Complemento à Educação Artística” (ME, 2018: 2933, 2940). E se é um “complemento” é inevitável não voltarmos a entrar neste círculo vicioso da interdisciplinaridade, levando-nos a questionar se mais uma vez iremos assistir a uma educação artística ao serviço da própria ou ao serviço de todos.

Por sua vez, o Conselho das Escolas, constituído pela representação dos diretores junto do ME, refere que a adição de novas áreas no currículo do 2º e 3º ciclo do EB, entre elas o Complemento à Educação Artística, resulta “numa maior e desnecessária fragmentação do currículo [defendendo que] as aprendizagens a realizar nestas novas disciplinas poderiam concretizar-se nas que existem atualmente, nomeadamente no Apoio ao Estudo, na Oferta de Escola e na Oferta Complementar,

sem necessidade de introduzir tal segmentação”(Viana, 2018: sp). Catarina Martins (2019) alerta ainda para as terminologias de “autonomia”, “flexibilidade” ou “adaptabilidade” que ultimamente tomaram de assalto o discurso na educação.

Historicamente vivemos, em Portugal, uma sensação de decepção em relação aos modos como a educação artística é tratada (...) não se trata de imaginar que vamos propor coisas totalmente novas (quantas vezes apenas estamos a repetir, e não tão bem, aquilo que está dito, escrito, discutido há mais de um século), mas que, definitivamente, teremos de enfrentar este campo de ação e de investigação de forma estrutural, indo fundo e não nos deixando seduzir, pelo caminho, com as linguagens que parecem querer, hoje, finalmente considerar o artístico. Por exemplo, desconfiar das autonomias, das flexibilidades, das adaptabilidades, das criatividades e dos empreendedorismos.... Estas linguagens são altamente sedutoras, muitas delas, até, viajaram do campo da crítica e do artístico para a economia e para a política, mas os princípios e os sentidos que as habitam são diferentes daqueles que lhes deram origem (Anexo 10, 2019: 147).

Num olhar retrospectivo, encontramos hoje, efetivamente determinado por lei, um espaço próprio no currículo para a ‘Educação Artística’, mas estará segura no âmago desta ‘flexibilidade curricular’ que a envolve? Pensamos que o PEEA tem aqui um papel determinante na consolidação de critérios que solidifiquem a posição da ‘Educação Artística’ nas escolas e que seria importante esta relação efetiva. No que concerne à nossa experiência, enquanto atual docente num Agrupamento de Escolas (AE), podemos referir que com a urgência de colocar em prática as novas diretrizes curriculares, para esta área, não se questionaram estratégias, objetivos ou modelos pedagógicos, a Direção da escola entregou em bruto a orientação do ‘Complemento de Educação Artística’ nas mãos de um único professor. Não pretendemos fazer, deste exemplo específico, juízos de valor (certamente é um cenário que também abrange outras escolas), mas indagar se é dentro desta ‘autonomia’ e ‘flexibilidade’ desorganizada, sem lugar a reflexão no terreno em que é implementada, que se pretende incluir a ‘Educação Artística’.

2. A Educação Artística em Portugal: 1970-2010

Sem a pretensão de fazermos uma história da Educação Artística em Portugal (dada a escala de informação que não poderíamos compactar neste capítulo), importa, contudo, resumidamente mapear alguns acontecimentos, personalidades/autores, medidas legislativas importantes dos currículos implementados, pareceres e

recomendações do CNE, que justificam a importância atribuída às relações entre a arte e a educação (e vice-versa), assim como, para contextualizar a integração do PEEA. Neste enquadramento histórico organizado de forma cronológica, convém clarificar que se vai abordar a educação artística tendo em conta momentos que se relacionam também com o ensino artístico especializado e com a educação pela arte.

2.1. Antecedentes históricos e contextuais da emergência do PEEA

Apesar de alguns recuos e avanços ao longo da história da Educação Artística em Portugal, no ensino (formal) o seu percurso tem-se vindo a consolidar (Eça, 2008). Numa comunicação, aquando da 1ª Conferência Mundial de Educação Artística (2006) José Sasportes¹⁴, refere que "(...) os primeiros sinais de interesse nesta área surgiram nos anos 50 com Cecília Menano, Alice Gomes e João dos Santos, um grupo que tentou sensibilizar para a necessidade de a educação artística integrar os currículos das escolas públicas" (LUSA, 2006, 09 Março).

Maria João Lopes (2015) refere na sua tese de doutoramento que muitas das ações realizadas, entre os anos 50 e 70, por Cecília Menano (1926-2014)¹⁵, Alice Gomes (1910-1983)¹⁶ e João dos Santos (1913-1987)¹⁷ foram impulsionadoras de discursos favoráveis ao desenvolvimento da educação artística. Foi com a “Escolinha de

¹⁴ Escritor e historiador de dança português, nascido em 1937, foi ministro da Cultura do Executivo liderado por António Guterres, cargo que assumiu em julho de 2000. Exerceu a atividade de Diretor do serviço ACARTE da FCG, conselheiro da Universidade Técnica de Lisboa (desde 1995) e conselheiro cultural da Embaixada de Portugal e Washington D.C.(EUA).

¹⁵ Cecília Rey Colaço Menano de Carvalho Monteiro, professora e pioneira da Educação pela Arte. Diplomada, pelo Ministério da Educação Nacional, como Educadora do Ensino Infantil e Diplomada, pelo Ministério da Educação Nacional, como Diretora da Escolinha de Arte e professora contratada do Curso Especial de Educação Plástica e Visual do Conservatório Nacional de Lisboa, em 1975. No campo profissional desempenhou diversas funções relacionadas com a Educação pela Arte.

¹⁶ Maria Alice Pereira Gomes, foi professora do Instituto Normal Primário, no Porto, e também em Lisboa. Pedagoga e escritora dedicou-se à literatura infantil e fundou a Associação Portuguesa para a Educação pela Arte, na qual participou ativamente, e através da qual desenvolveu vários projetos pedagógicos.

¹⁷ João dos Santos, médico e psicanalista, foi um dos fundadores da Sociedade Portuguesa de Psicanálise. O seu interesse científico e prático focou-se essencialmente na criança, nos seus problemas e perturbações, visando não só a terapia como a prevenção dessas situações. O seu nome ficou ligado a diversas instituições como a Voz do Operário e do Colégio Moderno, o Centro Helen Keller, a Associação Portuguesa de Surdos e o Instituto de Apoio à Criança, deixando-nos igualmente uma grande obra escrita educativa.

Arte de Cecília Menano a primeira em Portugal“ em 1949, que surge o primeiro despertar da “Educação pela Arte” (Lopes, 2015:27).

O encontro de Alice Gomes com o contexto internacional (The First General Assembly da InSEA e as teorias de Herbert Read), fomentou a divulgação destas ideias ao reunir na sua casa de Lisboa, pedagogos, artistas e intelectuais para refletirem sobre a temática da educação e da arte e de inovação pedagógica providas do mundo. A ideia da criação da APEA em 1955, efetivou-se em 1957 (Lopes, 2015: 35).

(...) Foi durante uma exposição de “arte infantil” que organizei em 1955, na Galeria de Março, a convite de José Augusto França, então seu diretor artístico, que me surgiu a ideia de reunir, numa associação, as pessoas que se interessavam pela criança e as suas actividades espontâneas, aquelas que consideramos artísticas porque despertam em nós sensações de beleza (Gomes, cit por Lopes, 2015: 35).

Nesta fase emergente, a assunção da FCG, em 1956, teve um papel preeminente e veio aflorar o desejo de alargar o plano de ação destas ideias inovadoras. Estas deram lugar a programas, subprogramas e bolsas que privilegiavam a educação, a arte e a cultura e que de alguma maneira colmatava uma certa negligência do Estado nesta matéria (Nóvoa & Ó, 2007).

Resultante da APEA, surge o Ciclo de Conferências “Educação Estética e Ensino Escolar”, onde se abordaram os conceitos de ‘arte infantil’ expressões artísticas, educação e ensino artístico por autores especialistas nesta matéria como, João dos Santos, Nikias Skapinakis, João Freitas Branco, Rui Grácio ou Delfim Santos. Desta surgiu mais tarde, em 1966, a publicação com o mesmo nome e prefaciado por Delfim Santos (1907-1966). O autor divulga que “os estudos realizados e os contributos dados nesta Conferência seriam decisivos para a reestruturação do nosso ensino, para a evolução artístico - pedagógica das crianças e para o estreitamento da cognição” (Santos, cit Lopes, 2015: 37).

Este percurso ascendente de diálogos e ações tiveram continuidade nos anos 60, década em que destacamos outros acontecimentos no âmbito do contínuo empreendimento da FCG com a criação da Orquestra, do Coro e do Ballet Gulbenkian, o Centro de Investigação Pedagógica, dirigido pelo Professor Delfim Santos que definiu a existência de dois grandes Serviços: o “Serviço de Psicopedagogia, Psicologia e Orientação Vocacional” e o “Serviço de Pedagogia, Didáctica e Educação Permanente”,

que foram iniciativas determinantes para o desenvolvimento de questões, nesta área. A este propósito Lopes (2015) cita Arquimedes Santos ¹⁸(1999):

Lembramos que, em 1965 se iniciou no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian uma tarefa de estudo e pesquisa, com a preocupação de fundamentar o que se relaciona com a expressividade e criatividade artísticas, num esforço de possível sistematização de uma já vasta e dispersa matéria merecedora de reflexão, aonde a busca de uma metodologia, o intuito propedêutico e a transmissão pedagógica nos têm guiado (Santos, cit Lopes, 2015: 39).

Foi no período entre 1969-74 que se registou a maior produtividade do Centro de Investigação Pedagógica da FCG embora a morte de Delfim Santos tenha forçado a mudanças na direção do Centro (Nóvoa & Ó, 2007: 77).



Figura 3. Capa do livro *Educação Estética e Ensino Escolar*, Publicações Europa América, 1966.

Fonte: <http://oarquivodabiblioteca.blogspot.com/2010/01/educacao-estetica-e-ensino-escolar.html>

¹⁸ Arquimedes da Silva Santos, nasceu em 1921 na Póvoa de Santa Iria. Licenciou-se em Medicina com o Curso de Ciências Pedagógicas pela Universidade de Coimbra, em 1952 e foi um dos pioneiros no Quadro de Especialistas em Neuropsiquiatria Infantil da Ordem dos Médicos. A par da medicina desenvolveu atividades culturais, políticas e literárias, colaborando nos periódicos “O Diabo”, o “Sol Nascente”, e “Seara Nova”, entre outros, tendo também sido o autor do Hino do Movimento de Unidade Democrática - MUD.

Especializou-se em Pedopsiquiatria e Psicopedagogia na Salpêtrière e na Sorbonne e foi convidado para Assistente estrangeiro na Faculdade de Medicina de Paris.

Na Fundação Calouste Gulbenkian esteve como assistente-investigador e docente no Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência.

Teve um papel pioneiro e destacou-se em várias organizações e associações ligadas à Intervenção Artística e à Arte-Educação. Recentemente foi-lhe atribuído (27 de março de 2018) o grau de Doutor Honoris Causa.

2.2. Década de 1970: As Reformas do Sistema Educativo e do Ensino Artístico

A década de 70 foi um período de transformações para o país, para a educação e determinante para o reconhecimento oficial da necessidade de introduzir a educação pela arte (incluindo, desta vez, todas as artes e não apenas só algumas, como vinha acontecendo desde finais do século XIX) no sistema de ensino português.

Esta mudança no sistema de ensino realizou-se pela ação de Veiga Simão (1929-2014)¹⁹ que assumiu, em 1970, o cargo de Ministro da Educação Nacional, sendo o responsável pelo *Projecto do Sistema Escolar e Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior*, que foi aprovado, três anos depois. Desde logo pretendeu-se encontrar novas abordagens de “renovação pedagógica”, procurando este projeto algumas “soluções para o problema da formação profissional dos artistas”, essencialmente, no campo da Música e da Dança. A presença do ensino artístico nos currículos era praticamente inexistente, nesta altura, em Portugal e o “projecto de reforma Veiga Simão” procurou “dar resposta ao desenvolvimento artístico da criança, ou seja, encontrar um encaminhamento da área artística no seu desenvolvimento ou dar resposta às crianças consideradas precoces” (Meira, 2015: 43-44). Paralelamente a este novo paradigma de democratização do ensino, começam a surgir discursos em torno da “problemática das relações entre arte e educação” provenientes de uma “comunidade de especialistas” que emergiam nesta altura (Cabeleira, 2017).

Em abril de 1971, a FCG promoveu um Colóquio sobre o Projecto de Reforma do Ensino Artístico, onde participaram vários ‘especialistas’ dos temas da educação artística e da educação pela arte, com o intuito de despertar “entidades oficiais para urgentes intervenções das artes no âmbito da educação” (Santos, 2008: 361). A propósito deste colóquio, o autor, refere que:

¹⁹ José Veiga Simão nasceu na cidade da Guarda, onde inicialmente estudou concluindo a seguir o curso liceal no liceu D. João III, em Coimbra e ingressando de imediato na Faculdade de Ciências da respetiva Universidade, para se licenciar em Ciências Físico-Químicas em 1951. Na Universidade de Cambridge, doutorou-se em física nuclear, em 1957. Nesse mesmo ano fez um segundo doutoramento em ciências físico-químicas na Universidade de Coimbra, arrancando assim a sua carreira académica como professor catedrático. Em 1963 foi para Moçambique, onde, fundou a Universidade de Lourenço Marques, da qual foi reitor entre. Em 1970, regressou a Lisboa para assumir no governo de Marcelo Caetano a pasta da educação, cargo que ocupou até à Revolução Democrática de 1974.

Como ministro destacou-se pela conceção e implementação de uma acentuada reforma geral do ensino, que permitiu a democratização do ensino por todo o país, desde o básico ao superior, consagrando-se como a "Reforma Veiga Simão".

Foi um “Colóquio” de grande amplitude, quantitativa e qualitativa, participada por dezenas de personalidades empenhadas nos múltiplos aspetos dos temas propostos, com suas ideias, pontos de vista, experiências, controvérsias, votos de remodelações e reformas, e cujas comunicações foram depois inseridas num volume pela própria Fundação.(...) O “Colóquio” teve repercussões a nível oficial, e o Ministro da altura, o Prof. Veiga Simão, apercebeu-se da necessidade de reestruturar o mais antigo estabelecimento de ensino da música, teatro e dança, o Conservatório Nacional de Lisboa. Nomeou para tal uma Comissão, presidida pela Dr.^a Madalena Perdigão coadjuvada por reconhecidas personalidades dos meios artísticos e intelectuais (Santos, 2008: 362).

A Comissão presidida por Madalena Perdigão (1923-1989)²⁰ e acompanhada por João Freitas Branco (Música), Luzia Martins e Mário Barradas (Teatro), Seixas Santos (Cinema), José Sasportes (Educação Estética), e Arquimedes da Silva Santos (Psicopedagogia) tinha como objetivo acompanhar e orientar, sob o “estatuto de experiência pedagógica”, as três escolas “Pedagógicas no Conservatório Nacional: Música, Teatro e Dança (e posteriormente em 1972, a Escola de Cinema)” (Meira, 2015: 43-45; Câmara, 2007: 52). A Comissão apresentou como principal proposta para a reestruturação do Conservatório “uma Educação pela Arte generalizada, à escala nacional (...) baseada numa Pedagogia da Arte, a qual se fundamenta numa Psicopedagogia da Expressão Artística, educação essa que permitia o mais vasto e justo recrutamento para um progressivo Ensino Artístico” (Santos, 2008: 362), sendo que esta assentava no trabalho, até então, já desenvolvido na FCG. Por um lado, nos Cursos de Educação e Didática Musical e, por outro, no trabalho desenvolvido no Centro de Investigação Pedagógica no que diz respeito à “pedagogia das expressões artísticas” e à “preocupação em interligar as artes e as ciências pedagógicas” (Meira, 2015: 45).

Instituiu-se, desta forma uma “Escola-Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte” (criada por despacho ministerial a 25 de setembro de 1971) e integrada no Conservatório Nacional de Lisboa em regime de experiência pedagógica até 1974. Após este período passou a ser designada de “Escola Superior de Educação pela Arte” sendo extinta em 1981 (Meira, 2015: 22). A escola inicialmente tinha o

²⁰ Madalena Perdigão ingressou na Faculdade de Ciências de Universidade de Coimbra, onde se licenciou com distinção em Matemática em 1944 e concluiu o Curso Superior de Piano no Conservatório Nacional de Lisboa em 1948. Foi Presidente do Círculo de Cultura Musical em Coimbra e bolseira do Instituto de Alta Cultura, para estudar piano na Sorbonne. Em 1957, foi convidada para dirigir o Serviço da Música na FCG e desde essa altura ficou sempre associada aos domínios artístico e educativo da FCG, como a Orquestra Gulbenkian (1962), o Coro Gulbenkian (1964), o Ballet Gulbenkian (1965) ou os Festivais Gulbenkian de Música (1957-1970); direção do ACARTE (Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte) e criação do CAI (Centro Artístico Infantil), de 1984 a 1989.

objetivo de ministrar dois cursos: o curso de Professores de Ensino Artístico e o curso de Professores de Educação pela Arte (Meira, 2015: 21). No entanto, viria a focar-se, essencialmente no curso de formação de Educadores pela Arte (Santos, 2008: 362-363; Câmara, 2007: 52; Meira, 2015: 45). A nível de organização pedagógica, “o curso estava estruturado em 3 anos: nos dois primeiros lecionavam-se disciplinas “teórico-formativas” e “teórico-práticas e o último ano era composto por seminários e um estágio” e quanto à matriz curricular era notória “uma formação marcadamente globalizante nas áreas da música, teatro e dança”. As normas de admissão de candidatos eram rigorosas e obedeciam a uma série de condições como habilitações académicas, provas académicas e entrevista (Meira, 2015: 47-49).

O factor mais decisivo para a definição do futuro da escola prendeu-se com as alterações no sistema educativo (...) nomeadamente a possibilidade de a Educação Pré-Primária passar a ser de carácter oficial e ainda outro fator: a introdução da “área de expressões” no currículo do Ensino Primário. Estas duas possibilidades de mudança irão ser determinantes para a definição e orientação da escola: (...) a formação de professores na Educação pela Arte (...) e a reciclagem de professores já no desempenho das suas funções em contexto de trabalho com aprofundamento dos conhecimentos de Educação pela Arte (Meira, 2015: 72-73).

Contudo, a convivência entre a escola e o Conservatório Nacional não era pacífica. As divergências faziam-se sentir em questões pragmáticas como as saídas profissionais dos alunos (os alunos que saíam do Conservatório com formação artística de música e teatro como os do curso de Professores de Educação pela Arte concorriam para lugares no mesmo espaço profissional); a insuficiência de instalações; diferenças na abordagem de métodos pedagógicos entre as escolas e a necessidade de especialização em Educação Musical sentida por parte do Conservatório em contraste com a Escola que se centrava na preocupação de uma perspetiva mais globalizante e mais centrada nas Expressões. (Santos, Malpique & Castro, 1994: 38, cit. por Meira, 2015: 65-70). No ano de 1974 com a instabilidade política gerada pela Revolução é nomeado um primeiro governo provisório e a Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional apresenta a sua demissão. Posteriormente foi nomeada uma Comissão de Gestão com as respetivas comissões diretivas de cada uma das escolas, que ficaria em funções até janeiro de 1975 (Santos, Malpique & Castro, 1994; cit. por Meira, 2015: 70). A partir de 1978, a escola enfrenta mais dificuldades com a nomeação do gestor Luís Casanovas, que “considerava desajustada a integração da escola no

Conservatório, pois estaria mais direcionada para a formação de professores do ensino primário” do que para a formação de artistas e profissionais das artes. Este “impactou” todo o “domínio administrativo-pedagógico”, trazendo à escola “um abalo na sua autonomização, sobretudo pedagógica, na medida em que, passa a depender de uma autoridade alheia nos seus reais problemas educativos e à especificidade do seu projecto educacional” (Santos cit por Meira, 2015: 82).

Por sua vez é nomeado, no mesmo ano (despacho ministerial n.º 107/78 de 8 de Maio), um “Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico”, para um projecto de “Plano Nacional de Educação Artística (PNEA)” (Santos, 2008: 364) e Madalena Perdigão é convidada pelo Ministro da Educação, Mário Sottomaior Cardia, para dirigir o Gabinete de Coordenação do Ensino Artístico do ME (função que exerce até 1984). Em fins de novembro de 1979 foi então elaborada uma proposta de projeto de lei de bases sobre o ensino artístico que foi submetido à apreciação de entidades oficiais e particulares de relevo no país (Perdigão, 1981:298).

Perdigão expõe, as linhas orientadoras do PNEA e o porquê da sua elaboração, mostrando-se insatisfeita com a pouca atenção de que a educação artística sempre foi alvo por parte dos poderes públicos em Portugal. Na opinião da autora, a falta de um “sistema de educação artística bem estruturado e efectivo” levou à criação deste plano, que apresentou medidas a curto, médio e longo prazo para solucionar os problemas do sector e contribuir para o desenvolvimento do mesmo (Perdigão, 1981:300).

As três grandes linhas de força consistiam no “reconhecimento do estatuto universitário ao ensino artístico pós-secundário”; “na aplicação do princípio da regionalização ao terminal do ensino secundário e ao ensino terciário, designadamente não-universitário” onde se pretendia a descentralização administrativa e uma vinculação à realidade sociocultural da região em que determinada escola está inserida, com o objetivo de “desenvolver ou recuperar tradições artesanais, em valorizar monumentos, em proteger formas de expressão artística erudita, mas não só.” Influenciando também a criação de uma rede de escolas que progressivamente se vocacionariam regionalmente com opções artísticas que estivessem dotadas de instalações e equipamentos adequados. Por último na “adopção da educação pela arte no sistema educativo português” (Perdigão, 1981:300-304).

A educação artística desintegrada do sistema educativo geral não atinge a plenitude dos seus objectivos: nem poderá abranger a totalidade dos

indivíduos e cada individuo só fragmentária e dificilmente dela beneficiará. (Perdigão, 1979: 232)

Embora, este Plano tenha acabado por nunca ser implementado, a verdade é que os discursos e linhas orientadoras deixadas por estes “especialistas” estruturaram as fundações da introdução da educação artística nos currículos do sistema de ensino português.

No contexto da Reforma Veiga Simão, e na discussão alargada que ela gerou em todos os sectores da sociedade, esta geração de educadores afirmou o seu estatuto de especialistas da educação artística, tendo efectivamente monopolizado os discursos e acções sobre o tema. Sabemos hoje que muitas das suas propostas não chegaram, na época, a integrar os currículos oficiais do ensino artístico. Porém, o seu contributo inspirou decisivamente as gerações e as propostas de reestruturação subsequentes nessa área curricular (Cabeleira, 2017: 139).

2.3. Décadas de 1980-90: As Artes na Lei de Bases do Sistema Educativo Português

Se considerarmos que as décadas anteriores foram a ‘sementeira’ de uma retórica favorável à integração da educação artística no currículo escolar, podemos reconhecer que as décadas de 80 e 90 foram de ‘colheita’. Recorde-se que, até esta altura, a legislação que regulamentava o ensino artístico remontava à década de 30. A Reforma de Veiga Simão assinalou um marco de viragem na educação desencadeando inúmeras mudanças, algumas delas, favoráveis ao desenvolvimento das práticas artísticas em sala de aula.

Perante este trajeto delineado e que se foi estabelecendo, em grande medida, justificado por iniciativas, projetos, experiências pedagógicas e discursos fundamentados (nacionais e internacionais) de autores, professores/educadores, psicopedagogos e outros ‘especialistas’, surgem as condições necessárias para que em 1986, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) (AR, 1986: 3069-3071) se contemple, pela primeira vez, com carácter oficial a Educação Artística. Porém, não podemos levianamente negligenciar alguns acontecimentos antecessores e

significativos, que conduziram direta ou indiretamente à integração da Educação Artística na LBSE.

Após dezasseis anos de “uma existência muito atribulada” o Conselho de Administração da FCG extingue o Centro de Investigação Pedagógica em 1979-80, deixando um legado precioso de registos de atividades, trabalhos na área da educação, psicopedagogia e educação artística entre outros que culminaram na constituição de uma biblioteca especializada “sem dúvida a mais importante do país até ao princípio da década de oitenta” sendo doada mais tarde à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Curiosamente, o encerramento do Centro coincidiu com o ano de criação das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação nas Universidades de Coimbra, de Lisboa e do Porto (Nóvoa & Ó, 2007: 75-78).

No ano de 1981 ocorrem outros acontecimentos relevantes, para o nosso estudo. Iniciou-se a formação do núcleo inicial de formação de professores das áreas artísticas das Escolas Superiores de Educação (Vasconcelos, 2011: [8]). Ainda no mesmo ano, com a decisão determinada pelo Ministério do fim da Escola de Educação pela Arte é formada uma equipa, presidida por Maria Emília Brederode dos Santos, com a finalidade de avaliar a experiência pedagógica na Escola Piloto de Formação de Professores de Educação pela Arte, durante o período do seu funcionamento, de 1971 a 1981. Em jeito de resposta realizou-se uma Exposição Comemorativa dos 10 anos da Escola Superior de Educação pela Arte que contou com vários Colóquios proferidos pelos ‘especialistas’ nacionais em matéria de educação artística (Meira, 2015: 91-96).

Madalena Perdigão, publica o incontornável texto (já mencionado anteriormente) “Educação Artística” em *Sistema de Ensino em Portugal* (1981), onde realça a importância de clarificar o conceito de educação artística e a sua problemática pedagógica no contexto do sistema de ensino português. Em 1983, surgem as Equipas de Intervenção Artística (EIA), como um “projeto experimental de apoio às áreas de expressão”, regulamentado e levado a cabo pela Direção-Geral do EB. Estas equipas de formação davam apoio a escolas básicas e professores do 1º ciclo (Correia & Pais, 1996). Neste ano é também fundado o Centro de Arte Moderna (CAM) da FCG e dá-se a reestruturação do ensino da música, dança, teatro e cinema, que visava a formação profissional dos artistas. No ano de 1984, Madalena Perdigão é convidada para a direção do Serviço ACARTE, da FCG, onde permanece em funções até 1989 (data do seu falecimento) sucedendo-lhe José Sasportes (Teixeira, 2014:2). A ACARTE promovia principalmente atividades culturais em diferentes áreas, no âmbito de uma

política internacional, sem discriminar géneros artísticos ou formas de expressão, nem privilegiar escolas ou correntes estéticas (Teixeira, 2014:68).

Paralelamente a este serviço, surge o Centro Artístico Infantil (CAI), que trabalhava em colaboração com o Serviço de Educação da FCG e era dirigido pela pedagoga Natália Pais. Este incluía ateliers de expressão dramática, musical, plástica e literária, animação de leituras, workshops de jardinagem, arranjos florais, máscaras, fotografia e marionetas, cursos para animadores, uma Ludoteca, visitas guiadas e exposições temáticas onde as crianças podiam aprender brincando e funcionava em parceria com o CAM num pavilhão para estas atividades lúdicas infantis. Perdigão refere que a parte pedagógica do ACARTE tinha, sobretudo, lugar no CAI, ou “Centrinho”, como entretanto começou a ser designado, onde se realizavam “não só aulas para crianças como ateliers de artes plásticas, de expressão dramática, de música, introdução à leitura, como também os cursos para monitores” (Perdigão cit. por Teixeira, 2014:73).

Nesta ‘emergência’ em que a nível europeu também se recomenda o enquadramento da educação artística de forma integrada e transversal nos programas e documentos normativos com a “Recomendação sobre a Educação Cultural: promoção da cultura, da criatividade e da compreensão multicultural para a educação” (CNE, 2013: 4270-71), surge em 1986, a LBSE (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro). Desde 1980 que se procuravam condições políticas para a aprovação de uma Lei que sucedesse à Lei n.º 5/73 (conhecida como a reforma Veiga Simão). O Governo criou uma Comissão de Reforma do Sistema Educativo para estudar e propor as principais medidas, as quais promoveram muitos e participados debates pelo país. Os vários projetos de Lei de Bases da Educação foram divulgados e debatidos, até à aprovação da nova lei, na Assembleia da República (Matias, 2006:4; Azevedo, 2014:1-2).

A exigência constitucional de uma Lei de Bases, e a consciência social de que era necessário estabilizar e clarificar a organização do sistema educativo foram dois factores que impulsionaram a construção e aprovação da Lei (Matias, 2006:4).

A Lei organiza-se em 9 capítulos e 64 artigos e foram definidas as novas bases estruturais e os novos princípios fundamentadores da reforma educativa de uma forma geral. Em particular para o ensino artístico, implementaram-se linhas orientadoras em que a educação estética e artística poderia congrega-se em torno da noção de arte e de manifestações culturais. As finalidades contidas na LBSE correspondem também a

algumas das orientações filosófico-pedagógicas do PNEA de Madalena Perdigão. Deste modo, no artigo 3º, alínea b), verificamos que um dos princípios organizativos do sistema educativo consiste, precisamente, em:

Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (AR, 1986: 3068).

A LBSE propôs também uma nova estrutura organizativa do sistema escolar e extinguiu as designações “Ciclo Preparatório” e “Ensino Unificado” representando o final dum período transitório iniciado no final dos anos 60. A escolaridade obrigatória passou a compreender os primeiros três ciclos do EB em três níveis: Educação Pré-Escolar, Educação escolar (Ensino Básico, Ensino Secundário, Ensino Superior e as modalidades especiais de educação escolar) e a Educação extraescolar. Ao nível da Educação Pré-Escolar, refere que se destina às crianças com 3 e 6 anos de idade sendo a sua frequência facultativa e apresenta como uma das suas finalidades “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (AR, 1986: 3069).

Quanto ao EB, a Lei define que é universal, obrigatório e gratuito. Abrange o 1.º ciclo, com quatro anos de escolaridade, o 2.º ciclo, com dois anos de escolaridade e o 3.º ciclo com três anos de escolaridade. Sendo um dos objetivos gerais “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (AR, 1986: 3069). O Ensino Secundário tem a duração de três anos e contempla em relação ao EB um maior e mais específico aprofundamento dos elementos culturais, estéticos e artístico.

Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa»; e «Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística (AR, 1986: 3070-71).

No entanto, a implementação de uma educação artística eficaz não se verificou

concretamente em todos os níveis organizativos do sistema educativo, no ensino superior não se encontra qualquer referência. Foi necessário ir mais longe e criar um quadro genérico de orientações que suprisse as omissões da LBSE para a educação artística (Decreto-Lei n.º344/90 de 2 de novembro), onde se pode ler, na sua introdução, o seguinte:

(...) a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas. (...) O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano (ME, 1990:4522).

Abrindo-se novos caminhos, assomam-se pontualmente outros acontecimentos que embasam a educação artística em Portugal. Em 1988, o ME criou, através do Decreto-Lei, nº 397/88 de 6 de Novembro (ME, 1988: 4480), o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional. Este gabinete foi responsável pela coordenação e execução dos programas e projetos de revitalização da educação tecnológica, artística e profissional. Enquanto estrutura era responsável pelas políticas de ensino profissional, com a finalidade de conceção, orientação e coordenação do sistema de ensino não superior. Aliciando a adesão da sociedade, estas escolas deveriam ser criadas não diretamente pelo Estado, mas através de um contrato-programa entre o Estado e um conjunto de parceiros locais (Câmaras Municipais, empresas privadas, associações, entre outros) (Azevedo, 2014:2-8).

Em 1989 surge o primeiro parecer exclusivamente direcionado à educação artística do CNE, intitulado “Educação artística” onde defende que:

- a formação genérica artística faça parte obrigatória e opcional do ensino básico e secundário, “de forma a aumentar o grau de cultura de todos os que formam a sociedade portuguesa” e “intensificar o grau de capacidade de execução dos nossos diplomados”;

- se deve evitar “por todos os meios que o ensino praticado forme diplomados teóricos e não gente capaz de executar e de ensinar o que aprendeu” (CNE, 1990: 1813);

No âmbito das áreas curriculares de índole artística surgem Associações de Professores, que das quais destacamos a criação, em 1984, da Associação Nacional de Professores de Trabalhos Manuais (APTM) que em 1994 deu origem à APEVT que desenvolve uma atividade do tipo incrementalista, pautada por forte sentido sócio crítico e construtivo perseguindo um objetivo central de melhoria da qualidade do ensino. Dos seus estatutos (atualizados em janeiro de 2018) realçamos:

1. A dignificação do ensino das disciplinas e áreas artísticas, que desenvolvem a sensibilidade estética e artística no domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística;
2. A dignificação do ensino das disciplinas e áreas tecnológicas, que solicitam a aquisição de uma cultura tecnológica como componente de integração dos saberes, onde os aspetos científicos e tecnológicos se associam ao saber fazer operativo e instrumental;
3. A dinamização dos professores associados na defesa dos seus interesses científicos, didáticos, pedagógicos, culturais e profissionais;
4. A promoção do aperfeiçoamento das competências profissionais dos professores, nos domínios da prática pedagógica, tendo em vista a melhoria da educação e do ensino nos diferentes ciclos de estudo da escolaridade obrigatória: ensino pré-escolar; 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário;
5. O apoio à atividade profissional e à autoformação concebida como fator de produção de materiais, de métodos de pesquisa, experimentação e inovação pedagógica (APEVT, 2018: 1-2).

Em 1989 surge também a APECV. Esta última dirigida a profissionais ligados à educação das artes visuais; professores de Educação Visual; professores de Disciplinas de artes visuais; professores e educadores interessados na educação através da arte, investigadores e artistas.

As ações desta Associação abrangem os campos da investigação; o apoio aos profissionais no desempenho das suas atividades; organização de exposições, seminários e congressos, dos quais destacamos em 1994, o primeiro congresso da InSEA em Portugal; ações de formação e publicações, destacando-se a revista *Imaginar* que acontece pelo menos duas vezes por ano e visa a divulgação de teoria e prática sobre educação artística.

Em matéria de educação artística, os anos 90 não perderam a cadência em relação à década anterior e continuaram a surgir, novas medidas quer por parte do ME,

Pareceres do CNE, Colóquios quer através de projetos locais de atividades artísticas ligadas a escolas, seja na continuação de ações com alguma longevidade, seja na utilização da chamada "Área Escola" ou parcerias entre organizações culturais e escolas.

Em 1991, é aprovado, de acordo com a LBSE a Reorganização dos Planos Curriculares (Organização Curricular e Programas do 1º CEB) para a formação estética e tecnológica ao nível do 2.º CEB dando origem ao programa de Educação Visual e Tecnológica (EVT) com um conceito de área pluridisciplinar, em que ao domínio da Educação Visual, de carácter mais artístico junta-se a Educação Tecnológica, de carácter mais técnico e científico.

No ano seguinte, sucedem-se outros pareceres do CNE dos quais destacamos o Parecer 1/1992 (CNE, 1992: 9050-9057), Educação Artística nas Áreas da Música, Dança, Teatro, Cinema e Audiovisual e o Parecer 4/1993, Reestruturação dos Grupos de Docência e Definição das Habilitações Necessárias para a Leccionação dos Ensinos Básico e Secundário, no qual é questionada a indefinição quanto ao grupo que leccionaria a disciplina de EVT “Uma interrogação incontornável no que toca a Educação Visual e Tecnológica: por que é que na proposta surgem dois grupos com esta denominação? A repetição da denominação Educação Visual e Tecnológica aos grupos 205 e 207, não parece ser lapso(...) Será que esta proposta corresponde a uma forma para manter em grupos separados docentes de Educação Visual e os docentes de Educação Tecnológica?”(CNE, 1993: 480-(40)).

A nível de intervenção da FCG nestas décadas de 80 e 90, também a LBSE, trouxe contributos muito importantes que viriam a influenciar a filosofia de intervenção da FCG na área educativa (Nóvoa & Ó, 2007: 80).

Em 1996, segundo Fróis (2005), realizaram-se duas conferências que seriam a chave para que a FCG levasse a cabo a proposta relacionada com a Educação Artística. A Conferência: “Desenvolvimento da Percepção Estética na Infância” e a “IV Conferência da ELIA-European League of Institutes of the Arts”, onde foram realizados contactos essenciais com Getty Center for Education in the Arts e o North Texas Institute for Visual Arts (University of North Texas) e com Getty Institute for the Arts, com o intuito de futuras colaborações entre a FCG, o Getty Center e a University of North Texas. Ainda no mesmo ano a FCG financiou um grupo de educadores que frequentaram o DBAE na Universidade do North Texas. Este grupo, foi dirigido por Natália Pais, Diretora Adjunta do Serviço de Educação da FCG, que desenvolveu as

principais iniciativas do Programa Gulbenkian Investigação e Desenvolvimento Estético (IDE) nos anos seguintes.

O IDE surgiu associado às ações educativas diretamente relacionadas com a FCG, decorrendo entre 1997 e 2000 e sustentou as linhas orientadoras para a formação e conceção de metodologias da educação no âmbito das Artes Visuais. João Pedro Fróis, coordenador do projeto, enuncia os objetivos do Programa de Investigação e Desenvolvimento Estético/Programa Primeiro Olhar segundo duas grandes linhas: investigação do desenvolvimento estético e artístico de crianças em contextos de educação informal e organização de um método facilitador da fruição e da experimentação artística (assunto que desenvolveremos mais no capítulo seguinte).

Em Maio de 1996, foi nomeada uma Comissão Conjunta entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura (Grupo Interministerial para o Ensino Artístico) para estudar a situação do Ensino Artístico e avançar com propostas globais de reforma, coordenada por Maria Emília Brederode dos Santos. A Comissão em causa apresentou o seu relatório em 1997, e ainda nesse ano foi nomeado um Grupo de Contacto Permanente entre os dois ministérios, coordenado por Augusto Santos Silva, do qual resultaram diversos relatórios e outros documentos produzidos no âmbito do ensino artístico: o “Relatório/Síntese do Grupo Interministerial para o ensino Artístico”, de Maio de 1996; a “A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas”, no ano 2000 e “Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música: Relatório do Grupo de Trabalho”, no mesmo ano (Vasconcelos, 2011:[8]).

Em 1999, a FCG realizou uma Conferência intitulada “Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares”, onde se reuniram vários investigadores nacionais e internacionais (E. Marques; J.P. Fróis; R.M. Gonçalves; A. Housen; M. Parsons; H. Höge; entre outros). Nela foram debatidos, num prisma transdisciplinar, os sistemas de referência da Educação Estética e Artística, a dicotomia entre os modelos de investigação e as práticas formativas e a partilha de novos saberes sobre ações desenvolvidas em variados contextos, como escolas, oficinas, museus, entre outras instituições culturais.

No mesmo ano o CNE, emitiu o Parecer n.º2/99 “Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e interiorização dos saberes”, onde é reconhecida esta área “como uma componente essencial no processo educativo e da aquisição dos saberes cuja incidência e oportunidade deveria ser promovida” (CNE, 1999:1577). De encontro à mesma questão a UNESCO lançou, através do Diretor Geral Federico Mayor

o “Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e Criatividade na Escola” como contributo para a construção de uma Cultura de Paz.

2.4. Década de 2000: Uma Educação Artística para o século XXI (discursos internacionais e impactos locais)

Apresentam-se em 2001 as novas Orientações Curriculares do EB “Competências Essenciais” pelo Ministério da Educação Departamento de Educação Básica (Junho de 2001), onde se encontram explanadas as competências das várias artes nos diferentes ciclos e definidas competências específicas, como áreas de realização de projetos de integração artística ou organização de atividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular. Segundo Eça (2008a), na área da educação artística (mais especificamente visual e plástica) basearam-se nas “quatro dimensões interdisciplinares definidas por Elliot Eisner nos Estados Unidos e Brian Allison na Inglaterra: apreciação estética, história da arte, crítica de arte e produção artística” já defendidas, nos anos de 1980 por Elisabete Oliveira (Eça, 2008a:28).

Em 2003 com a contribuição de Isabel Figueiredo, Luísa Nunes, Paula Folhadela, Paula Pinto é enviado à secretaria de Estado um relatório intitulado *Ensino Artístico* que enunciava as linhas orientadoras para a reorganização deste ensino. Este trabalho teve posteriormente como desenvolvimento o *Documento Orientador da Reforma do Ensino Especializado* posto a discussão pública em Abril de 2003, tendo também já sido colocado no ano anterior a debate o documento intitulado *Reforma do Ensino Secundário - Linhas Orientadoras da Revisão Curricular*, seguidos dos documentos *Reforma do ensino secundário - Caracterização dos percursos educativos e formativos de nível secundário. Tópicos e elementos de reflexão* e *Reforma do ensino secundário - Regulamento de estágio dos cursos tecnológicos*, dos quais também resultaram os respetivos pareceres do CNE (Vasconcelos, 2011[8]).

A nível do ensino superior é criado no ano de 2004, o Mestrado de Educação Artística na Faculdade de Belas Artes, registando-se desde esta data até 2014 um total de 51 dissertações no âmbito desse mestrado (Cabeleira, 2015). Ainda nesse ano, o Ministério de Educação publica a 4.^a edição da *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo Ensino Básico* (ME, 2004), onde constam os princípios orientadores da expressão e educação plástica sobre os quais nos iremos debruçar mais à frente.

Seguindo-se em 2006, a 1ª Conferência Mundial *Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI*, em Lisboa, organizada pelo Governo Português e pela UNESCO de onde surgiu o *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver Capacidades Criativas para o Século XXI*, que acreditamos ter sido, em grande medida, norteadora das diretrizes curriculares, da área artística do ensino português e a tomada de consciência política da necessidade de um programa que mais tarde, possivelmente, culminou no PEEA.

Pois, acordou-se nessa conferência a adoção de um conjunto de recomendações que se afiguram fundamentais e que vão de encontro à criação ao nosso objeto de estudo:

- Conceder à educação artística um lugar central e permanente no currículo educativo, financiando-o adequadamente e dotando-o de professores competentes e de qualidade;

- Integrar parcerias entre escolas, os artistas e as instituições no âmago do processo educacional;

- Fazer da formação e da preparação dos professores de arte uma prioridade dentro dos sistemas de educação, permitindo-lhes contribuir de forma mais eficaz para o processo de aprendizagem e para o desenvolvimento cultural, e fazer da sensibilização para a arte uma parte da formação de todos os professores e actores da educação;

- Tornar a educação artística disponível dentro e fora das escolas a todos os indivíduos, independentemente das suas aptidões, necessidades e condição social, física, mental ou situação geográfica;

Sasportes (2006) conclui ainda“(…) não será abusivo afirmar que cumpriu os seus objectivos a nível internacional e que, no plano nacional, poderá vir a constituir um estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico em Portugal” (Sasportes, 2006, sp). Beneficiando deste evento e com o fim de lançar um importante contributo para a discussão das bases da educação artística em Portugal, seguiu-se-lhe a Conferência Nacional de Educação Artística que decorreu de 29 a 31 de Outubro de 2007, no Porto, numa promoção conjunta dos Ministérios da Educação e da Cultura. De alguns documentos destas conferências ressalta a ênfase dada à criatividade artística, como elemento justificador da educação pela arte. Neste mesmo ano, surge o estudo de

avaliação do ensino artístico, coordenado por Domingos Fernandes, propôs a “plena integração do ensino artístico” (Fernandes, Ó, & Paz, 2014:171), considerando que a oferta ao nível do ensino básico era adequada e propondo um curso de artes no ensino secundário. Este grupo avançou com a proposta, após consulta a escolas secundárias de todo o país, de cursos especializados a funcionar nas instalações de ensino regular. Defenderam também que as escolas de ensino especializado deveriam ser inseridas no sistema de ensino ao invés de possuírem estatutos de exceção. Apesar destas e outras propostas para que o estudo apontava, “o desenho do sistema de ensino não voltou a ser questionado neste último estudo” (Fernandes, Ó, & Paz, 2014:172).

No seguimento da apresentação pública do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, dá-se em 2008, a Reestruturação do Ensino Artístico Especializado (Vasconcelos, 2011[8]). Em 2009, estabelece-se o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra-se a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade pelo Decreto-Lei n.º 85/2009 (AR, 2009: 5635-5636). Neste mesmo ano dá-se o II Encontro do Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte, na Escola Superior de Educação Jean Piaget de Almada, com o objetivo de homenagear as ideias e os ideais dos pioneiros da educação pela arte e seus continuadores, refletindo sobre a consolidação de iniciativas já desenvolvidas ou em desenvolvimento. O ano de 2009 é ainda celebrado como o *Ano Europeu da Criatividade e da Inovação*, reconhecendo as ligações entre sensibilidade cultural e criatividade, o potencial da educação artística como forma de melhorar a criatividade dos jovens.

Chegando à reta final da baliza temporal que estabelecemos surge então, em 2010, o nosso objeto de estudo, do qual trataremos à frente de forma mais pormenorizada. O *Programa de Educação Estética e Artística* resumidamente trata-se de uma iniciativa da Direção-Geral da Educação - Ministério da Educação que pretende desenvolver um plano de intervenção que visa implementar uma estratégia integrada, a nível nacional, no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar: Artes Visuais / Dança / Música / Teatro.

Salientamos que esta resenha histórica é meramente indicativa (pois seria até injusto reduzir a riqueza e multiplicidade de acontecimentos que neste campo aconteceram, nestas últimas décadas, a estas poucas referências) de um percurso que se foi construindo e que é necessário percorrer para entender e contextualizar o nosso tema de investigação. Como mencionou José Augusto França (2009) “A história é uma

ciência extremamente sensível ao tempo em que se realiza, isto é, em que se verifica (no duplo sentido de constatar e «fazer verdade») o tempo de que se ocupa” (França, 2009: 9).

II PARTE – O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO ESTÉTICA E ARTÍSTICA (PEEA): 2010-2017

1. Influências conceptuais do Programa: autores e paradigmas educacionais

Após a retrospectiva apresentada sobre o panorama da educação artística, em Portugal, nas quatro décadas precedentes à criação do PEEA, afiguram-se de seguida dois pontos. No primeiro ponto, abordaremos as influências conceptuais em que se fundamenta a criação do Programa, as bases legais que o sustentam, os seus objetivos, a equipa que o dinamiza, os destinatários e a sua ação no terreno educativo. Num segundo ponto, iremos focar a vertente de formação do PEEA na área das artes visuais e as metodologias desenvolvidas. Como base de fundamentação e sustentação argumentativa formal e informal, recorreremos, respetivamente a fontes como legislação, textos publicados na página digital do PEEA, entrevistas a elementos da equipa do PEEA, professores que realizaram a Formação do PEEA em contexto escolar e à experiência da própria investigadora enquanto formadora externa do PEEA.

1.1. Enquadramento legal do PEEA

Como já referenciamos, recorrentemente a educação artística tem sido foco de atenção quer pela parte do ME, quer por parte do CNE (CNE, 1992; 1999; 2010; 2013). No sentido de “potenciar” o “desenvolvimento curricular em artes” foi elaborado por uma equipa multidisciplinar, em 2010, coordenada por Elisa Marques²¹, o Programa de

²¹ Elisa Marques, é licenciada em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora efetiva do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com atividade profissional na docência com crianças e adultos em vários níveis de ensino. Colaborou em projetos de investigação nos domínios da Educação Estética e Artística, Formação Profissional e Apoios Educativos. Orientou teses de Cursos Superiores Especializados da ESE de Lisboa. Foi formadora do Centro Artístico Infantil. Autora de vários artigos e publicações no domínio da Educação e da Arte, destacando-se a

Educação Estética e Artística em Contexto Escolar, apoiado pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e pela DGE, incumbindo-se de o implementar progressivamente em terreno escolar. Em entrevista Elisa Marques refere que:

Fui convidada em 2009 pela doutora Isabel Alçada e pela Diretora Geral de Educação. Foi-me pedido que fizesse uma estratégia de intervenção para a área da educação artística em Portugal que seria estabelecida em dois eixos: a formação de docentes e a articulação com instituições culturais (...) Fui coordenadora, criei a equipa e todo o seu conteúdo funcional, ou seja, desde os seus princípios aos pressupostos. Desde finais de 2009 até março de 2018, legalmente até junho de 2018 (Anexo 1, 2018: 96).

O PEEA embora tenha sido “apresentado [nesse mesmo ano] na Escola Secundária Passos Manuel, em Lisboa, com a presença da ministra da Educação, Isabel Alçada” (Oliveira, 2010:sp) formalmente só encontramos legislação (publicada em *Diário da República*) específica acerca do Programa no Despacho n.º2536/2014 (DGE/MEC, 2014:4808-4809) onde consta o seguinte:

(...) Nestes termos, e tendo em conta as atuais necessidades de funcionamento da DGE, determino:
1 — É criada, ao abrigo do disposto na alínea b) do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro, na sua atual redação, com efeitos a partir de 1 de novembro de 2013, a “Equipa de Educação Artística” abreviadamente designada por EEA, com a natureza de equipa multidisciplinar, funcionalmente integrada na DGE, na dependência direta do diretor-geral, à qual compete designadamente:

- 1.1 — A promoção de um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar, de modo a formalizar nas práticas educativas os princípios teóricos assumidos, neste âmbito, pela Lei de Bases do Sistema Educativo e pelas linhas de orientação definidas superiormente;
- 1.2 — A coordenação, o acompanhamento, o desenvolvimento de estudos e a proposta de orientações, em termos pedagógicos e didáticos, para a educação artística genérica;
- 1.3 — A promoção de dinâmicas de trabalho sistemático entre as instituições de cultura e as instituições escolares, facilitando o acesso por

autoria [CON SIGO SIM] - Uma Experiência Educativa no âmbito das Artes, em contexto não formal na Região Autónoma da Madeira; “Trans (Formar) o Olhar”, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (UNL); Arte para Quê? da Fundação Calouste Gulbenkian e CDROM “31 Alerta Imagens à Descoberta” e “Distância por um Fio”; respetivamente editados pelo Ministério da Educação e pela Fundação Portuguesa das Comunicações, e a coautoria do “Primeiro Olhar”, Programa Integrado de Artes Visuais da Fundação Calouste Gulbenkian. Foi investigadora do grupo “Investigação e Desenvolvimento Estético” da Fundação Calouste Gulbenkian e da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNL.

parte da escola aos seus diferentes programas, através da articulação interministerial;

1.4 — O desenvolvimento de modelos alternativos de formação estética e artística dos profissionais de educação em contexto de trabalho, concebendo referentes básicos para a formação inicial, contínua e especializada, em conformidade com as necessidades decorrentes do desenvolvimento curricular, contribuindo para o planeamento das respetivas necessidades;

1.5 — A identificação das necessidades de recursos pedagógicos específicos requeridos para uma melhor aprendizagem na área artística da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário (DGE/MEC, 2014:4808).

1.2. Enquadramento teórico – objetivos, implementação e finalidades

(...) no contexto deste programa a arte é vista como uma forma de conhecimento (...) ela é portadora de saberes específicos que podem ser ensinados e aprendidos (Marques, 2012).

O PEEA, tem com grande objetivo ampliar, a todos os agrupamentos escolares a nível nacional, um plano de intervenção que visa implementar uma estratégia integrada, no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar: Artes Visuais; Dança; Música e Teatro. Em parceria, com Instituições Culturais (o Museu Berardo, o Museu da Presidência da República, o Museu Nacional de Arte Antiga, o Museu Nacional do Azulejo, a Casa das Histórias Paula Rego, o Museu do Caramulo e o Museu Grão Vasco foram os primeiros a aderir ao PEEA), sempre que possível, procura promover as artes e a cultura no universo escolar (Oliveira, 2010:sp). As parcerias, surgem com a finalidade de as crianças apreenderem as linguagens artísticas em contexto escolar para que em contextos culturais possam, através de universos vários, vivenciar/aplicar essas mesmas linguagens (Marques, 2012).

O Programa tem vários pressupostos, tratar a arte como forma de conhecimento; fazer perceber que as crianças, os jovens, os adultos, não podem só ficar presos às técnicas das várias áreas, têm que refletir sobre isso, ver muitos espetáculos, muitas imagens... daí toda a relação que existe com as instituições culturais. Para tal, instituíram-se parcerias, umas mais formais, protocoladas, e outras, dada a burocracia jurídica que implicava, foram-se estabelecendo de forma mais informal. Aliás, a relação com estas últimas parcerias informais até era muito mais fácil (Anexo 1, 2018: 97).

O Programa tem essencialmente duas vertentes: atividades incorporadas nos planos anuais das escolas em parceria com instituições culturais e a formação de professores em contexto de trabalho. Para tal conta com o apoio cofinanciado pelas

Fundação AGA KHAN, FCG e Organização dos Estados Ibero-americanos, promovendo assim ações conjuntas entre os Agrupamentos de Escolas e as Instituições Culturais e o trabalho de colaboração entre os docentes, os alunos e as suas famílias, de forma a que desenvolvam o gosto pela Arte, criem hábitos culturais e valorizem a Arte como uma forma de conhecimento que se reveste de especial importância para o desenvolvimento permanente do ser humano (DGE, 2018). Na apresentação do programa Marques (2010) refere que o PEEA é sustentado por princípios que pretendem atingir os seguintes objetivos:

- 1- Potenciar um conhecimento mais fundamentado dos bens culturais, para que possamos realmente desenvolver nas crianças o espírito crítico;
- 2- Desenvolver o sentido estético, alargar os horizontes visuais, musicais, coreógrafos (...) das crianças expondo-as à cultura e bens culturais;
- 3- Apreender as linguagens específicas, levando as crianças a chamar os conceitos pelos seus nomes;
- 4- Levar as crianças a contactar com a obra de arte, plástica, musical (...) obras de todas as formas de arte (Marques, 2012).

Para além destes aspetos o PEEA infere a operacionalização de metodologias que vão de encontro às Metas de Aprendizagem na área das Artes, encorajando uma progressiva aprendizagem dos saberes integrados com diferentes universos culturais em que, de um modo holístico, se privilegie o:

- a) Desenvolvimento da Criatividade, [que] assenta na mobilização e integração de um conjunto de experiências, saberes, e processos que as crianças percecionam, selecionam e organizam, atribuindo-lhes novos significados. Este desenvolvimento da criatividade permite um enriquecimento dos seus universos simbólicos, que podem assumir diferentes manifestações e experimentações (plásticas, cinestésicas, teatrais, musicais).
- b) Sentido Estético, para [o] incentivar (...) importa proporcionar à criança oportunidades de apreciar e fruir diferentes manifestações artísticas. O contacto com o meio envolvente, com a natureza, com a cultura, com diferentes formas de expressão artística permitirão à criança apreciar a beleza em diferentes contextos e situações, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido estético.
- c) Contacto com Diferentes Universos Culturais, [os saberes anteriores são desenvolvidos] através do contacto com diferentes manifestações artísticas, que representem diferentes épocas, culturas e estilos, em

áreas diversificadas da Música, do Teatro, da Dança e das Artes Visuais (DGE, 2018).

Segundo a informação disponibilizada na página digital da DGE (2018), apresentamos um esquema que clarifica desta forma, os “três eixos de orientação que são comuns às quatro áreas”:

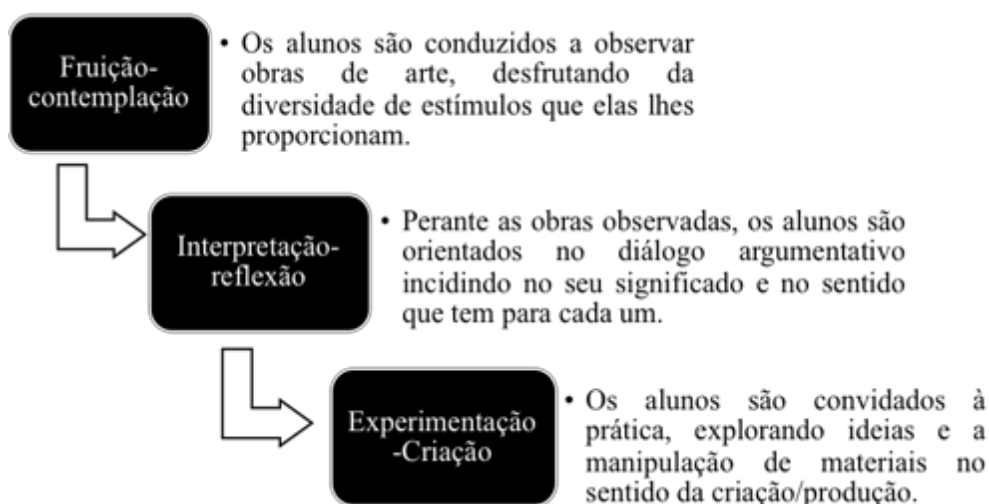


Figura 4. Esquema gráfico dos três eixos orientadores do PEEA

É de salientar, que os mesmos pressupostos de génese do PEEA permanecem atuais nos documentos orientadores do ME. No documento *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho), uma das dez áreas de competências definidas é a área da “Sensibilidade estética e artística” (ME/DGE, 2017:20).

As competências na área de Sensibilidade estética e artística dizem respeito a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos. Compreendem o domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada (ME/DGE, 2017: 28).

1.3. Destinatários do PEEA: Plano de Formação de Educadores/Professores

Segundo Marques (2012), este destina-se, numa primeira fase, às crianças do pré-escolar e de 1.º CEB, abrangendo outros públicos numa fase seguinte. Para tal, acompanha-o um “Plano de Formação de Professores” no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes, que sustenta a preparação dos docentes para integrar a área em causa nas suas práticas letivas, segundo uma lógica devidamente fundamentada e explicitada, com vista a promover uma abordagem integrada das diversas linguagens que estão em causa, e permitindo-lhes lidar com universos artísticos diferenciados e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem (Mateus, Damião, Festas & Marques 2017).

À pergunta “como descreveria as relações entre PEEA e a formação contínua de educadores e professores desde a sua génese?” Marques responde que,

A formação contínua foi logo um dos pressupostos iniciais, porque todos os relatórios apontavam para a necessidade de formação. Isto surge tudo da problemática das artes não se desenvolverem nos vários contextos educativos. Ou seja, ao longo do tempo, começando em 1997, muitos grupos de trabalho, tentaram identificar porque é que a educação artística não tinha expressão nos contextos educativos (a nível da escola pública) e todos estes grupos de trabalho afirmam que estas lacunas situam-se ao nível da falta formação de professores e de objetivos claros para a educação artística, ou seja, não se sabe o que é que se há de ensinar nem aprender. Isto resulta daquelas teorias em termos pedagógicos “laissez faire, laissez passer”, os professores acham que as artes são um terreno de inspiração, de “pro génese” e da teoria dos dotes e, portanto, acham que nada se ensina e nada se aprende. Este é o próprio discurso social e muitas vezes também o político, que afirma estas conceções erradas que se tem acerca da educação artística, nas várias formas de arte, no contexto educativo. Resumindo, estes grupos de trabalho identificavam, falta de formação de professores; falta de objetivos claros; falta de avaliação; falha na forma como se trata a formação inicial dos professores; os mitos que existem sobre a arte; a falta de relações com as instituições culturais [e] foi a partir desta problemática, e porque a Lei de Bases do Sistema Educativo também diz que a educação artística é para todos, que fui convidada e pus em prática a formação de professores em articulação com as instituições culturais (Anexo 1, 2018: 98).

A formação tem como principais objetivos, a formalização de parcerias, pois, financeiramente é a interajuda dos intervenientes (recursos humanos e técnicos) que permite o desenvolvimento da formação; o estímulo à investigação, de forma a avaliar e a produzir conhecimento sobre o efeito das aprendizagens das áreas artísticas nas

crianças e como desenvolvem os processos de criação, assim como, identificar problemáticas pertinentes que permitam aos docentes melhorar as suas práticas educativas; a produção de materiais pedagógicos e a abordagem das Metas Curriculares (Marques, 2012).

Relativamente a aspetos inovadores, a equipa do PEEA destaca a componente de parcerias com instituições culturais. As escolas, que tiveram a formação do PEEA, passaram a estabelecer relações com a dimensão cultural local, que até então eram precárias ou até mesmo inexistente. Mas apontam como o aspeto mais inovador o modelo da formação. Pedro Vieira, atual elemento da equipa, refere que:

Para mim, a grande novidade é a questão dos três eixos, a fruição – contemplação, a reflexão – interpretação e a experimentação – criação. Tanto no Programa das Artes Visuais como nas outras áreas plasmam uma estrutura pedagógica, onde verdadeiramente todas as áreas trabalham de maneira integrada os três eixos em qualquer ação educativa. Para além disso, o PEEA não funciona como um satélite, ele comunica com as orientações curriculares. As Aprendizagens Essenciais foram realizadas com a colaboração do Programa (Anexo 2, 2018: 107).

Elisa Marques corrobora da mesma opinião e acrescenta que os professores inicialmente não demonstravam muito interesse, mas que com o decorrer da formação ficavam mais entusiasmados. Esta alteração justificava-se em grande medida pelo modelo de formação que era desenvolvido.

A questão mais inédita é precisamente o modelo de formação como está conceptualizado, ou seja, deixou de enfatizar as técnicas e passou a enfatizar as questões da compreensão, da reflexão e da interpretação. Os professores experienciavam na parte da formação e depois experienciavam novamente quando trabalhavam com os alunos. Começava por uma reunião de apresentação aos professores e à direção e depois era realizado um cronograma para ir darmos a formação. Embora não sendo muito tempo (seis horas para cada área) era o suficiente para despertar o gosto para aprenderem mais e darmos algumas estratégias e visões sobre o que é a educação artística, sem nos esquecermos da parte da integração das instituições culturais, para haver essa articulação desde o início. Depois eles (os professores) iam aplicando em contexto de trabalho, de acordo com o seu estilo pessoal e o que sabiam, o que tinham aprendido na formação. Nas reuniões de acompanhamento diziam o que faziam com os alunos e aí é que se apercebiam do que não sabiam. Nessas reuniões, identifiquei três fases nos professores: a primeira era de revolta, porque não conseguiam fazer, estavam contrariados... na segunda já havia uma acalmia e na terceira fase, entusiasmo pelo que tinham aprendido.

Muitas vezes as pessoas diziam que era pouco tempo, em termos de formação, mas a minha visão de formação não é dar receituários às pessoas,

é fazer com que elas ganhem o gosto para que depois queiram aprender mais de forma autónoma, nesse sentido acho que o programa cumpriu a sua missão. Agora se ficou tudo igual, acho que não, porque nos agrupamentos por onde passamos ficou melhor. A formação tocou muitos professores, claro que não tocou todos de igual maneira, possivelmente, a alguns tocou-os pouco e outros muito. Este modelo de formação também foi muito de encontro às direções (dos agrupamentos), pois, também começavam a sentir que estas áreas eram importantes. Hoje em dia isso já deu frutos porque as direções começaram a escolher as ofertas curriculares na área da educação artística (Anexo 1, 2018: 98).

O curso de formação para educadores e professores desenvolve-se em duas partes, uma é de tipo presencial, tendo a duração de 24 horas, repartidas pelas quatro Expressões (2 sessões de 3 horas cada uma, para cada tipo de Expressão) e outra em contexto de trabalho, com a duração total de um ano letivo. Os Agrupamentos de Escolas interessados inscrevem-se (voluntariamente) na plataforma da DGE e, perante o número de educadores/professores inscritos, a equipa do PEEA em colaboração com as Direções dos Agrupamentos constituem as turmas de formação. Sendo que, com a necessidade de acreditação, os Centros de Formação passaram também a estar envolvidos no processo.

Nas sessões, os professores, orientados por formadores qualificados (capacitados para efeito, após a realização da formação de formadores promovida pela equipa do PEEA) em cada uma das áreas (Artes Visuais; Dança; Música e Teatro), são levados a explorar os conceitos das diversas formas de arte e a desenvolver metodologias adequadas a cada uma, tal como a estabelecer a interdependência entre os eixos referidos (fruição-contemplação, interpretação-reflexão e experimentação-criação) (Mateus, Damião & Festas 2014).

O principal desafio feito aos professores consiste, de modo muito preciso, no planeamento e no ensaio de momentos de ensino, em que os alunos sejam levados a conjecturar, a relacionar noções ligadas a cada linguagem artística e a seleccionar elementos simbólicos que expressem as suas intenções (Mateus, Damião & Festas 2014:238).

Em cada sessão os formandos são incentivados/convidados a ‘apropriarem-se’ do modelo e a traçarem o seu próprio itinerário formativo em contexto educativo. Após as sessões, e no decorrer do ano letivo, os educadores/professores são acompanhados pela Equipa de PEEA, tendo a oportunidade de partilhar e apresentar o trabalho que realizaram com as crianças e refletindo sobre ele com o propósito de otimizarem estratégias e modos de atuação. É através deste modelo flexível, “simples mas não

simplista” tal como o nomeou Marques (2012), onde o processo de “interpretação/reflexão” é mais privilegiado do que o “fazer”, que se torna possível e necessária a cooperação de todos os intervenientes, professores, artistas, escolas e instituições promotoras de arte, tal como é recomendado em diversos documentos de referência sobre esta matéria (Unesco, 2006).

Quanto a este “desafio” os professores partilham, da mesma opinião em algumas questões. Dos entrevistados todos afirmam que se inscreveram, “voluntariamente” e há mais de 5 anos, na formação do PEEA, que tinham como principais motivações “conhecer novas metodologias”, “a acreditação”, “melhorar a prática pedagógica nas áreas artísticas”, “conhecer estratégias” e “ampliar conhecimentos” e avaliam a formação como “Boa” ou “Muito boa”. Contudo, quando questionados sobre os constrangimentos que sentiram, as opiniões divergem entre o reduzido número de sessões presenciais, a dificuldade em implementar as metodologias em sala de aula, a excessiva carga horária de trabalho que a formação implicava ou nenhum constrangimento. Perguntamos se continuavam a implementar as práticas pedagógicas, na abordagem dos conteúdos de expressão plástica, que aprenderam na formação do PEEA, as respostas foram na generalidade afirmativas, embora com algumas nuances. Um professor disse que não alterou muito, dois responderam que sim, de forma adaptada ao contexto turma e outros dois professores afirmaram, que alteraram efetivamente, as suas práticas pedagógicas, após a formação.

Sim, claro que alterou a minha abordagem que implicaram mudanças na minha prática (Anexo 4, 2018: 117).

Fiquei a conhecer novas ferramentas, mas não posso dizer que tenha alterado substancialmente as minhas práticas. Acho que não mudaram muito (Anexo 5, 2018: 121).

Sim, veio a alterar. É conforme o grupo de alunos que tenho, adapto as estratégias e tento planear atividades de expressão plástica que vão para além daquelas que fazemos para os dias comemorativos (Anexo 6, 2018: 125).

A formação ampliou os meus conhecimentos na área artística e na forma como abordo os seus conteúdos e na forma de os ensinar aos meus alunos. Na exploração de imagens ganhei mais sensibilidade e vocabulário e nos exercícios que faço com as crianças procuro desenvolver neles estas competências. Antes da formação apenas trabalhava as expressões de acordo com as temáticas e dias comemorativos, natal, carnaval, páscoa (Anexo 7, 2018: 130).

Adapte-me às mudanças e tentei introduzir algumas estratégias que exemplificaram na formação, mas não o faço sempre (Anexo 8, 2018: 135).

Esta modesta colheita de informação, logicamente que não nos permite inferir dados empiricamente precisos, mas fornece-nos algumas diretrizes, que também tivemos a oportunidade de constatar, enquanto formadora externa do PEEA. Assim, a generalidade dos professores entrevistados:

- 1- Desconhecem as metodologias aplicadas nas áreas artísticas;
- 2- Reconhecem que melhoram as práticas pedagógicas, na abordagem dos conteúdos de expressão plástica, após a formação;
- 3- Admitem que a formação fornece ferramentas que podem utilizar e/ou adaptar em sala de aula;
- 4 – Concordam, na maioria, que o número de sessões presenciais é reduzido;
- 5 – Afirmam que nem sempre continuam a aplicar as metodologias apreendidas;

Podemos, assim, depreender que os professores partem de um princípio em que desconhecem as metodologias em educação artística (provavelmente devido a um défice de investimento nesta área, a nível do ensino superior), valorizam e reconhecem a importância da aplicação de novos modelos, mas no final referem que, após o período de formação, nem sempre alteraram as suas práticas pedagógicas. Este paradoxo leva-nos a refletir e a concluir sobre a importância de uma possível monitorização após a implementação da formação, para estabelecer em que medida a formação do PEEA, surtiu efeito nas aprendizagens dos alunos, assim como, no acompanhamento dos professores. Porém, monitorizar implica mais recursos e um trabalho sistemático para garantir uma constância nas práticas educativas. Estas mudanças nem sempre são fáceis de implementar, principalmente quando existem preconceitos ou mitos difíceis de desenraizar. A este propósito, Catarina Martins, revela-nos que o princípio do PEEA

era o de ir abrangendo um número de escolas significativo e ir tendo sempre escolas novas. Ora, se este é um princípio que faz sentido e que tem em si, até, uma vontade de democratização, na verdade, todos sabemos que uma mudança de práticas ao nível da educação artística é um trabalho muito difícil. Não apenas pelos mitos associados às artes, desde o artista genial, à sua instrumentalização para fins que nada têm que ver com as artes, ou ao desprezo pela área artística, em termos cognitivos. Mas, também, porque a formação de educadores e professores de artes, ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, tem, também, fragilidades em termos de um pensamento crítico e contemporâneo em educação artística (Anexo 10, 2019: 139).

2. Metodologias na área das artes visuais

No caso da área da Expressão e Educação Plástica (atualmente designada no 1.º ciclo de Artes Visuais) este modelo é aplicado através de um método comparativo entre várias imagens ou obras em que a criança identifica as semelhanças e diferenças entre elas, proporcionando-se a atenção, a interpretação, a descrição e o diálogo. Seguindo a sequência orientadora dos eixos do processo, a criança vê (frui-contempla), olha e comenta (interpreta-reflete) e depois faz (experimentação-criação).

A ideia não é trabalhar temáticas, mas conceitos (...) é a de dar à criança uma liberdade fundamentada (...) [e que perante] a folha em branco já não tenha medo [porque] já tem o seu imaginário povoado de diferentes referentes [para] experimentar aquele conceito (Marques, 2012).

De forma a ilustrar, este modelo, apresentamos a seguinte figura que segundo a autora (Marques, 2012) descreve o processo de sistematização concebido.

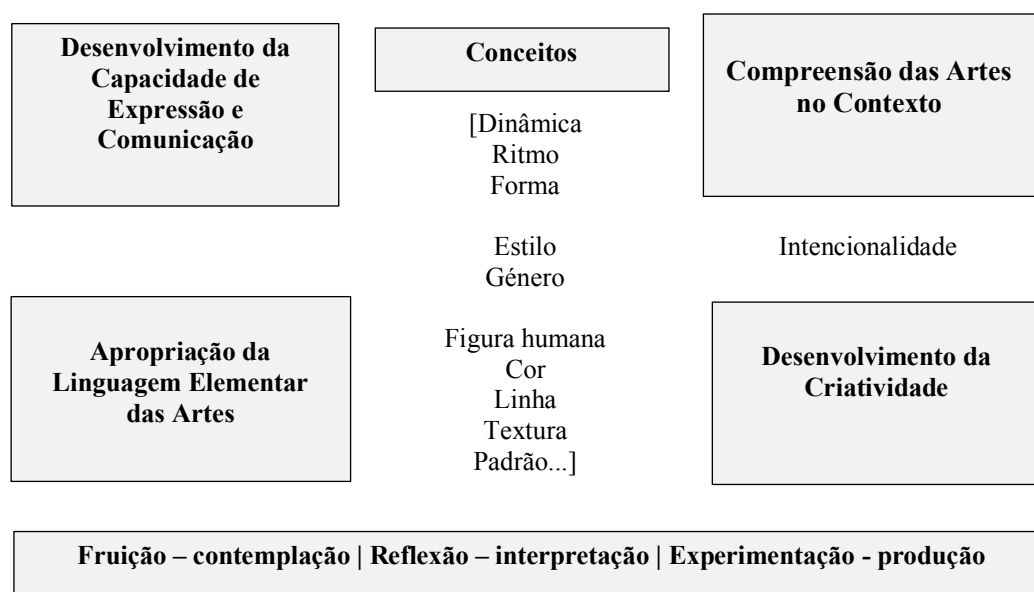


Figura 5. Processo de sistematização. Fonte e autoria Elisa Marques (2012)

Marques faz ainda referencia aos muitos mitos que ainda se encontram remanescentes nas mentalidades quer na escola, quer na sociedade em geral. Tal como, suporem que algumas crianças e jovens têm um dom inato e que já são “criativas por natureza”; que “os gostos não se discutem”; a confusão criada entre conceitos como “expressividade, espontaneidade, fantasia e criatividade” e a crença de que a arte é um

“complemento” pontual para assinalar ou promover eventos e festividades, ou para recreação em momentos mais descontraídos ou lúdicos (Marques, 2012).

Desde a sua implementação, até ao ano letivo 2017/2018, o PEEA já abrangeu um total de 167 instituições de ensino distribuídas por todo o país, com a parceria de 64 instituições culturais (Museus, Teatros, Centros Culturais, Conservatórios, Galerias e outros), a colaboração de 47 Centros de Formação e 27 autarquias. No estabelecimento de cooperação com estas parcerias o PEEA criou ou participou em vários subprogramas, tal como, “A minha escola adota um Museu”; “Big Bang”; “Kit de Recolha de Património”; “Museu para que te quero”; “Primeiro Olhar” entre outros, sendo o mais recente “R-A Residências Artísticas” (DGE, 2018).

Ao nível de iniciativas de debate e informação o PEEA conta com a organização e participação em diversas conferências, como “Criatividade e Educação Pré-Escolar”- 1ª Conferência CREANET, no Instituto Politécnico e Escola Superior de Educação de Beja (2011); “Educação Estética e Artística: Metodologias e Práticas”, em Almada (2013) e várias edições da Conferência “O Papel da Escola na Fruição dos Universos Culturais”, no ano de 2013 em Viseu, Bragança e Lisboa, no ano 2014 em Vouzela e Vila do Conde, em 2015 em Viseu e Rio Maior, em 2016 nas localidades de Tondela, Lisboa e Portimão e em 2017 em Loulé, Moimenta da Beira e Alhandra (DGE, 2018). Assim como, a informação digital na página eletrónica do PEEA, no site da DGE; os boletins informativos, de caráter (quase sempre) mensal, que partilham práticas em contextos educativos e culturais, entrevistas e outros textos e nas redes sociais a página de “facebook” do PEEA²².

Porém, é no parâmetro da avaliação do PEEA, que escasseia mais a informação. Pois, não existem dados disponíveis que sejam indicadores do impacto do PEEA, em contexto educativo. A equipa refere que realiza “uma série de processos, documentação, avaliações realizadas pelos formadores, relatórios das reuniões de acompanhamento e de balanço final que vão gerindo e modelando o Programa” (Anexo 2, 2018: 109), mas estes documentos não estão disponíveis para consulta ao público. Apesar disso, deparamo-nos durante a pesquisa com um “Contrato de prestação de serviços” (em formato digital) elaborado pela DGE em que contrata os serviços da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para a realização de um estudo sobre os impactos das políticas públicas na área da educação artística em Portugal. Este deveria “incidir sobre

²² Cf. <https://www.facebook.com/educacaoartistica/>

uma amostra representativa dos Agrupamentos de Escolas que estiveram integrados no Programa Nacional de Educação Estética e Artística, nos contextos da Educação pré-escolar e do 1º ciclo do Ensino Básico, utilizando o estudo de caso como opção metodológica de investigação” (DGE, 2014). Neste relatório deveria ainda constar as seguintes “dimensões de análise”:

- Caracterização dos agrupamentos de escola selecionados;
- Caracterização dos formadores que integraram a formação;
- Caracterização das práticas educativas nas áreas artísticas dos educadores de infância e dos professores do 1º ciclo;
- Gestão das práticas de música, expressão plástica e expressão dramática/teatro e dança;
- Caracterização das práticas adotadas;
- Caracterização da articulação com as instituições culturais;
- Avaliação dos impactos do PEEA no desenvolvimento e na aprendizagem na área da Educação Artística das crianças;
- Avaliação da relevância; pertinência das OCEPE e do Programa do 1º ciclo nas diferentes áreas artísticas;
- Avaliação das necessidades de formação contínua dos educadores de infância e docentes do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) nas áreas da Educação Artística (DGE, 2014: 2-3).

No sentido de obtermos algumas respostas, elaboramos um guião de entrevista²³ e contactamos a Professora Doutora Catarina Martins, que coordenou a elaboração deste relatório, porém por razões circunstanciais e relativas ao carácter de confidencialidade do ‘contrato’, não nos foi possível apurar mais informações acerca deste relatório. Não obstante, apresentamos a sua justificação.

O relatório do estudo por mim coordenado com o Luís Alberto Alves, do CITCEM, nunca foi tornado, que eu saiba, público. De facto, trata-se de um trabalho ‘encomendado’ e, por essa razão, eu quero acreditar que os aspectos apontados no relatório, em termos de uma análise swot do PEEA, tenham sido considerados, ou, pelo menos reflectidos, quer pela equipa, directamente, quer pelos respectivos organismos e pessoas responsáveis por desenvolver programas e políticas de qualidade ao nível da educação artística, em Portugal. Se deveria ser público? Bom, considero que enquanto cidadãos, deveremos ter acesso a todos os estudos realizados com fundos públicos (Anexo 10, 2019: 139).

Parece-nos relevante salientar que a interdição da consulta deste estudo limita substancialmente a nossa investigação, porém, é ainda mais inquietante saber que um investimento a este nível não contribuirá como fonte para outras investigações que daí

²³ Anexo 9. “Guião de entrevista à Professora Doutora Catarina Martins”, (2018, pp. 135-140).

pudessem advir, nem potenciará a democratização dos discursos na área da educação artística.

2.1. O Primeiro Olhar – Programa Integrado de Artes Visuais (1997-2002)

A formação do PEEA na área das Artes Visuais tem como base, na sua estratégia metodológica, o “Programa Integrado de Artes Visuais - Primeiro Olhar” criado em 1997, pelo serviço de Educação da FCG para promover ações educativas, no Museu Calouste Gulbenkian e no Centro de Arte Moderna – José de Azeredo Perdigão, no âmbito do desenvolvimento da experiência estética e artística, nas artes visuais. Este Programa destinava-se, inicialmente, só a crianças mas em 1999 alargou-se a adultos iletrados com o objetivo de aproximar as artes visuais a todos os públicos (DGE, 2018).

Durante este período de dois anos (1997-1999) em que decorreu a investigação do “Primeiro Olhar” envolveram-se “vários núcleos: a estrutura do diálogo, dinâmicas educativas, avaliação em artes visuais e repercussões na comunidade educativa”. Através de uma série de ações, levadas a cabo pelo (IDE), no sentido de aprofundar a metodologia do Programa, traçam-se as linhas gerais da formação nas artes visuais (Martins, 2014: 31-38). Na Conferência Internacional *Educação Estética e Artística - Abordagens Transdisciplinares* (2000), os responsáveis do programa (João Pedro Fróis, Elisa Marques e Rui Mário Gonçalves) revelaram na sua abordagem, em relação à Educação e à Arte, que para a aquisição da linguagem específica das artes é necessário trabalho e motivação, tal como em outras áreas do conhecimento. No texto “A Educação Estética e Artística na Formação ao Longo da Vida”, podemos ler:

A compreensão do sentido de cada obra nas artes visuais envolve a percepção estética como resposta às qualidades formais num sistema artístico específico. Estas qualidades criam modos de expressão que incluem as concepções dos artistas e envolvem a sensibilidade daqueles que as procuram. A percepção surge como elemento organizador e identificador das obras, mediadores semióticos por excelência, identificando-as, categorizando-as, constituindo uma teia de significados do mundo do sujeito (Fróis, Marques & Gonçalves 2011: 203).

Segundo os autores do Programa as “linhas de orientação” centraram-se no “estudo do desenvolvimento estético na criança, na avaliação das potencialidades do diálogo argumentativo, na capacidade de produção plástica e fruição artística e na

elaboração de metodologias de investigação no domínio das artes visuais”, compreendendo “a organização de materiais, a sua aplicação e avaliação” e incidindo na “análise das produções plásticas dos diálogos sobre a arte dos grupos envolvidos nesta acção educativa” (Fróis, Marques & Gonçalves 2011: 208).

Como forma de operacionalização destas linhas norteadoras, foram definidos oito percursos visuais, que se encontram no *Caderno do Professor*, em torno de trinta e quatro obras dos dois museus da FCG, percursos esses que são cuidadosamente descritos, ilustrados, justificados esteticamente e pedagogicamente e apoiados em exemplos de atividades práticas e de diálogos em torno das obras (Ver Anexo 11, pp.142-145).

Sem “rigidez”, os roteiros/percursos propostos, podem ser ajustados conforme o desenvolvimento das atividades, utilizando o método comparativo centrado no encontro de semelhanças e diferenças entre as obras de arte estudadas. Nas palavras de Fróis, Marques & Gonçalves, “o ato de comparação implica, julgar, classificar, estabelecer relações, determinar a natureza da percepção, aclarados elementos percebidos e a precisão com que são registados” (2011: 210).

O recurso às imagens de Arte, reforçam o contacto/diálogo das crianças com a obra artística. A imagem significa algo a ser lido e que pode ser levado às salas de aula para que as crianças possam estabelecer uma linguagem visual e estética. O diálogo inicial, resultante da observação das características de uma obra de arte é fundamental para a abordagem dos conceitos, sendo este, também, a forma mais segura de a compreender. Este diálogo, que se interioriza com interrogações, leva cada indivíduo à descoberta visual das características das obras através do “método comparativo” centrado na análise das semelhanças e diferenças, que leva a processos de descrição, de análise, de interpretação e de produção de juízos estéticos. A estratégia adotada leva o sujeito à “descoberta progressiva dos elementos estruturais da obra”, através de um “exercício de argumentação sistemático”. No Jornal *Público* (5 de agosto de 2000), a propósito do Programa surge o seguinte artigo intitulado “Aprender com arte”:

São poucas. Mas existem crianças que olham para um Vieira da Silva e deliram. Sabem explicar por que é que a pintora usou determinada cor e com que intenção. A Fundação Calouste Gulbenkian desenvolveu um programa de educação para a estética para os mais pequeninos e populações desfavorecidas. Perante um quadro, a criança comenta: “Isto aqui é um traço impulsivo.” “Um quê!?”, pergunta atónita a investigadora [Elisa Marques] com um doutoramento em Ciências da Educação. E o menino de cinco anos explica-lhe, gesticulando: “É quando traças e sai assim, num impulso.” O projecto “Primeiro Olhar”, (...) Desde que foi criado, em 1997 (...) foi

experimentado com meninos de um jardim de infância e alunos de nove escolas de 1º ciclo. Cerca de meio milhar de crianças já passaram pelo “Primeiro Olhar”, onde as artes visuais são trabalhadas pela observação, pela prática mas também através de actividades lúdicas. Afinal, “isto não é um curso de história de arte para caganitos”, brinca João Pedro Fróis, coordenador do projecto e investigador da Universidade Nova de Lisboa.”Não estamos preocupados em formar artistas mas pessoas despertas para o mundo das artes, que compreendem aquilo que vêem”(...) Elisa Marques resolveu também levar esta experiência até uma escola de 1º ciclo da zona de Lisboa, para trabalhar com adultos que estavam a aprender a ler e a escrever, a maioria de etnia cigana. No final do ano lectivo, os investigadores da Gulbenkian registaram progressos: “As pessoas tinham necessidade de aprender a escrever para poder explicar as obras de arte que viam. E isso traduz-se em auto-estima. Confiam neles próprios e sabem que são capazes.”As primeiras reacções eram semelhantes às das crianças. Quando olhavam, viam os elementos pictóricos pouco integrados e limitavam-se a observar a cor. Nas últimas sessões, adquiriram maior capacidade de atenção, compreensão e análise. Tudo era diferente e sentiam os autores como seus” (Wong, 2000:sp).

Para além das atividades desenvolvidas também foi implementado *O Programa do Curso sobre a Metodologia Primeiro Olhar* (2000/2001) destinado a educadores, professores, monitores e outros profissionais ligados à Educação e à Arte. Este era composto por quatro módulos de formação teórico-práticos: Programa Integrado de Artes Visuais; Oito Percursos Visuais; Dinâmicas Educativas; Metodologias de Investigação Educacional e Psicologia das Artes Visuais.

Neste, promoveram-se atividades orientadas para a construção e desenvolvimento do programa nos diversos contextos e as sessões teórico-práticas incluíam: diálogo e análise sobre os oito conjuntos temáticos; atividades em contextos dos museus da FCG (incluindo exposições temporárias); realização de produção plástica de acordo com os elementos formais apreendidos ao longo dos diálogos sobre as obras de arte; visualização de videogramas sobre o desenvolvimento do Programa Integrado de Artes Visuais; organização de um portfólio. A metodologia centrou-se no debate e na análise temática para a problematização e a aquisição de saberes, num diálogo constante com os formandos para que estes pudessem integrar novos conhecimentos, permitindo uma articulação entre a dimensão pessoal e profissional, e a relação entre os saberes teóricos e os saberes construídos na ação (Martins, 2014: 98-100). O Curso veio a repetir-se em 2001/2002.

Ainda, relativamente ao Programa do 1º Olhar, destacamos que o seu plano curricular desenvolve-se a partir da abordagem integrada de quatro áreas fundamentais:

Estética, História da Arte, Crítica da Arte e Produção Plástica, assentando no modelo “Discipline-Based Art Education”. Esta influência deve-se em parte a duas conferências, que ocorreram em 1996 e que foram determinantes para que a FCG levasse a cabo Programa. “As Conferências: *Desenvolvimento da Percepção Estética na Infância* e a IV Conferência da ELIA-European League of Institutes of the Arts, onde se estabelecerem contactos com *Getty Center for Education in the Arts* e o *North Texas Institute for Visual Arts* (University of North Texas), e com Getty Institute for the Arts, no sentido de futuras colaborações entre a FCG, o Getty Center e NTU. A FCG financiou um grupo de educadores que frequentaram o Curso DBAE na Universidade do North Texas” do qual foi elaborado um relatório “Curso de Verão: North Texas Institute for Education in Visual Arts, School of Visual Arts, Serviço de Educação da FCG, em 1997” por Fróis (Martins, 2014: 31).

2.2. O modelo educativo Discipline-Based Art Education (DBAE)

Este modelo tem a sua origem nos anos sessenta, com as grandes reformas curriculares nos EUA e com os educadores do Movimento de Educação pela Arte que começaram a propor uma abordagem globalizante da arte. Mas foi nos anos oitenta que se tornou num movimento importante para a Educação Artística. “Em 1982, e passadas duas décadas de investigação, a J. Paul Getty Trust chegou até à denominada Discipline-Based Art Education (DBAE), a qual foi consagrada como o modelo mais completo de educação estética”. Este modelo com “estrutura transdisciplinar desenvolve-se, sempre, no quadro de actuação do museu - através da Produção Artística, da reflexão Estética, da História da Arte e da Crítica da Arte - e em intercâmbio com a escola” o que em parte poderemos estabelecer analogias com Programa do 1º Olhar (Castel-Branco, 1999: 11).

Para fundamentar a “orientação filosófica deste movimento foi publicado em 1984 pela Fundação Getty, a monografia *Beyond Creating: the place for art in america's schools*” (Martins, 2014: 31) e surge como alternativa para o ensino das artes visuais, como reação ao modelo de Educação Artística como expressão livre (fomentada após a Segunda Grande Guerra Mundial). A Fundação Getty foi o grande promotor desse modelo, nas décadas de 1980 e 1990. Em jeito de síntese este modelo (Fróis, 2005):

- Proporciona cursos aos professores para ensinarem arte às crianças;
- Proporciona uma visão alargada da arte, propondo o estudo de qualquer obra de arte com base em quatro “disciplinas” diferentes, adaptadas a idades e níveis de ensino diferentes:

- (1) Produção de arte (os alunos aprendem técnicas e aptidões para produzir obras, pessoal e original);
- (2) História de Arte (os alunos estudam as realizações artísticas do passado e do presente);
- (3) Crítica de arte (os estudantes descrevem, interpretam, avaliam e julgam as propriedades e qualidades da forma visual, com a finalidade de compreender e apreciar obras de arte);
- (4) Estética (os alunos são incentivados a elaborar reflexões, opiniões e julgamentos; como, também, examinar os critérios de avaliação das obras de arte);

- Embora tenha sido desenvolvido, inicialmente, para a área das artes visuais, veio mais tarde a evoluir para outros campos (por exemplo: dança, teatro e música);
- Pode ser utilizado em diferentes contextos, mas normalmente é aplicado em museus de arte e em de sala de aula;
- O programa parte dos alunos, dos seus interesses, julgamentos, raciocínio e competências ao nível do pensamento crítico;
- Os professores são vistos como importantes colaboradores/mediadores no processo;
- Utiliza na sua metodologia perguntas abertas, grupos de discussão e resolução de problemas;
- Usa a arte como um fim em si mesmo e também como meio para ensinar outros assuntos;
- O desenvolvimento estético é uma consequência do desenvolvimento do pensamento crítico, do raciocínio e da criatividade.

Para além do Programa Integrado de Artes Visuais – Primeiro Olhar, os referenciais do modelo curricular do DBAE também estão na base de construção do PEEA, que com a Formação de Educadores/Professores em contexto escolar, abrem na prática novos caminhos e novas propostas. A necessidade (cada vez mais emergente) de refletirmos sobre este tipo de metodologias de ensino prendem-se com a atualidade. A arte e as imagens invadem o nosso quotidiano e estão cada vez mais próximas. O convívio com as obras de arte e manifestações artísticas é diário. Uma criança ou um

adulto interagem constantemente com imagens e vão naturalmente aprendendo a demonstrar prazer e gosto por umas, desagrado e repulsa por outras. Numa sociedade tão ‘acelerada’, é imprescindível que as crianças adquiram (cada vez mais cedo) ‘linguagens artísticas’ que lhes permitam inventariar um conjunto de pressupostos e ideias que lhes possibilitem fazer uma análise mais fundamentada das realidades artísticas (e da vida). Esta aprendizagem faz-se de forma gradual e diz respeito, essencialmente, à diversidade de manifestações culturais às quais o sujeito está exposto, à disponibilidade de cada um para apreciar, admirar e não podemos deixar de salientar o papel da escola, que neste processo desempenha um papel importantíssimo nesta área.

III PARTE – O LUGAR DA EXPRESSÃO PLÁSTICA NO CURRÍCULO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1. A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico (EB)

A cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo. Por isso a Educação Artística é um direito humano universal, para todos os aprendentes, incluindo aqueles que muitas vezes são excluídos da educação, como os imigrantes, grupos culturais minoritários e pessoas portadoras de deficiência. Estas afirmações encontram-se reflectidas nas declarações sobre direitos humanos e direitos das crianças (UNESCO, 2006: 5)

A educação deve preparar os estudantes para uma sociedade do conhecimento proporcionando-lhes conhecimentos e competências na área das artes, humanidades, ciências e tecnologias. Através do ensino e da prática artística garantimos meios para formar cidadãos europeus criativos; curiosos, inovadores e adaptáveis às incertezas do futuro. As metodologias, da educação das artes visuais, favorecem a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma articulada, estimula o uso da inteligência geral e da criatividade para responder às mais diversas situações de forma espontânea, através da capacidade de improvisação, da inovação, estando os estudantes preparados para fazer face à originalidade e autonomia do pensamento criativo (APECV, 2014).

Arquimedes Santos (1989) acreditava que as atividades de expressão e educação

artística cooperam de forma peculiar para o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade, já que a prática artística ajuda a criança a compreender-se, a humanizar-se e a socializar-se com o mundo que a rodeia, isto é, aprende a conhecer-se e a conhecer os outros, admitindo e respeitando a individualidade de cada um e a maneira própria de como se exprimem considerando as suas ideologias, sentimentos e pretensões.

Só com a LBSE de 1986 é oficializado o ensino em arte nos currículos escolares portugueses. É focado o papel inequívoco da arte na formação integral do indivíduo, determinando que nos currículos dos níveis Pré-Escolar, Ensino Básico, Ensino Superior, Educação Extra-Escolar e Ensino Especial, se integrem áreas disciplinares que pressuponham o desenvolvimento das capacidades de expressão, a atividade lúdica e a promoção da educação artística, da sensibilidade estética e da imaginação criativa. Em 1990, é apresentado o diploma que determina a educação artística em Portugal, no onde no preâmbulo introdutório, se destaca o que se passava no sistema escolar português relativamente a este tipo de ensino:

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção (...) são alguns dos factores que explicam este estado de coisas. (...) O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter (ME, 1990: 4522).

Neste documento, estabelecem-se as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extra-escolar e “entende-se por educação artística” a que se refere, nomeadamente, às seguintes áreas: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Físico-Motora/Dança. O documento que regia o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001) (revogado pelo Despacho n.º 17169/2011) – reunia o conjunto de competências de carácter geral a desenvolver em todo o ensino básico, as competências específicas a desenvolver em cada disciplina ou área disciplinar em cada um dos ciclos e no seu conjunto e ainda o tipo de aprendizagens que deviam ser facultadas aos alunos.

Era intenção do currículo que à saída da educação básica o aluno fosse capaz “de usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar e de relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida” (ME, 2001).

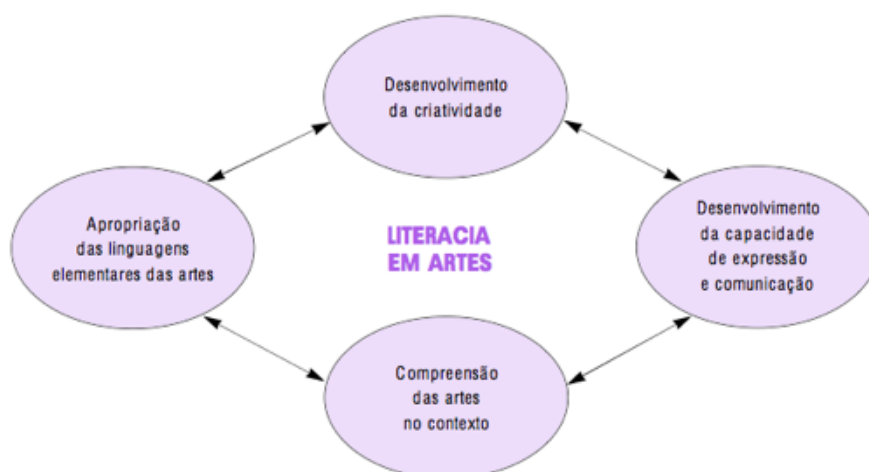


Figura 6. Esquema apresentado para a “Literacia em artes”, fonte (ME, 2001: 151-152).

As Metas de aprendizagem, das diferentes expressões artísticas, foram assim estruturadas, como se pode ver na figura 6, em domínios comuns, que decorriam dos quatro grandes eixos organizadores das competências em Literacia em Artes definidos no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB): Competências Essências (2001).

1.1. O ensino da Expressão Plástica, no 1º ciclo do EB

Ao nível do 1º ciclo do EB, as expressões artísticas integravam-se na componente letiva e faziam parte de um bloco que integrava a Expressão Musical, a Expressão Dramática, a Expressão Plástica, a Expressão Físico-Motora contendo, esta última, um bloco dedicado à Dança. Atualmente, à luz da nova legislação²⁴, este bloco passou a designar-se de Educação Artística e inclui as Artes Visuais, a Expressão Dramática/Teatro, a Dança e Música. Neste ciclo de ensino, por funcionar em regime de monodocência, um só professor leciona as diferentes áreas curriculares, apesar da

²⁴ ME (2018). Decreto-Lei, n.º55/2018.

legislação prever a possibilidade de docentes especializados para coadjuvação. A operacionalização destas áreas visava (na antiga legislação) desenvolver as capacidades de observação, contemplação, expressão, comunicação, relacionamento, fruição, criatividade, imaginação, motricidade, socialização, entre outras.

No entendimento de Sousa, “o termo «expressão plástica» foi adoptado pela educação pela arte portuguesa, para designar o modo de expressão-criação através do manuseamento e modificação de materiais plásticos”. Segundo o mesmo autor, na antiga Grécia “[...] a palavra «plastike» referia-se à arte de modelar figuras em barro. O termo latino «plástica» já abrangia outros materiais (gessos, pedra, madeira, metal)” (Sousa, 2003:159). Pela Expressão Plástica, a criança pode construir um maior conhecimento do mundo e de si mesma, integrando-se melhor na sociedade. Através da experimentação das artes, a criança pode “aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos” (Sousa, 2003:144). Ao mesmo tempo, a Expressão Plástica “e outras formas de expressão simbólica (...) constituem modos espontâneos de exteriorização da personalidade e das experiências interpessoais” (Piaget, 1954, cit. Bahia, 2008). A Expressão Plástica é, então, uma área que deve ser considerada como um meio de comunicação e de representação, que parte das vivências individuais da criança ou do grupo na sua generalidade. É, por isso, uma área que se centra na criança, no desenvolvimento de competências e na satisfação das suas necessidades. A respeito do objetivo da Expressão Plástica, Sousa (2003) insiste que:

O seu principal objectivo é a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. Não se pretende a produção de obras de arte nem a formação de artistas, mas apenas a satisfação das necessidades de expressão e de criação da criança. Desenha-se, pinta-se e molda-se apenas pelo prazer que esses actos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja «arte». É a acção que interessa, é o acto de criar que é expressivo e não a obra criada (160).

Na verdade, a criança, ao experimentar e descobrir características de diversos materiais plásticos, está a “entrar” no campo do prazer e da liberdade, ambos de vivência lúdica. De outro modo, para que a aprendizagem seja bem-sucedida, é necessário que a criança conheça bem o seu corpo, dê livre curso às suas ideias, às suas emoções, aos seus afetos e se sinta bem na escola, enquanto pessoa individual e social. Lowenfeld (1977) acredita que num sistema bem equilibrado, em que o

desenvolvimento do ser integral é realçado, o pensamento, o sentimento e a percepção do indivíduo devem ser igualmente desenvolvidos, a fim de que possa desabrochar toda a sua capacidade criadora em potencial.

Apesar de volvidas quase quatro décadas sobre as considerações de Lowenfeld, o sistema educacional não se alterou muito, atualmente ainda se verifica uma grande valorização apenas na aprendizagem de informação dos factos. Na aprovação ou reprovação, num exame ou prova, na passagem de ano ou mesmo a permanência na escola depende, em grande parte, da memorização de certos fragmentos de informação os quais já são conhecidos do professor. Assim, a função do sistema educacional parece consistir em apenas educar pessoas que armazenem fragmentos de informação para que depois os possam repetir.



Figura 7. “A escola do ano 2000” imaginada pelos ilustradores franceses Jean Marc Coté e Villemard (1899). Fonte: <http://www.publico.pt/temas/jornal/quando-a-escola-deixar-de-ser-uma-fabrica-de-alunos-27008265>

A figura 7, ilustra, embora revestida de alguma ironia, um padrão educacional imaginado no limiar do século XIX e que perplexamente ainda se pode comparar à atualidade. A expressão “plástica” na educação traz à tona um dos temas que se tem procurado discutir, hoje, sobre a forma de difundir e produzir conhecimento no âmbito da educação, de maneira que não se perca a visão de totalidade no que se refere a outros temas de grande valia para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, aspeto este imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. Segundo o documento do ME Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004), nos seus princípios organizadores:

A manipulação e experiência com os materiais, com as formas e com as cores permite que, a partir de descobertas sensoriais, as crianças desenvolvam formas pessoais de expressar o seu Mundo interior e de representar a realidade. (...) A possibilidade de a criança se exprimir de forma pessoal e o prazer que manifesta nas múltiplas experiências que vai realizando, são mais importantes do que as apreciações feitas segundo moldes estereotipados ou de representação realista (ME, 2004: 89).

De encontro ao PEEA o CNEB (2001) (que apesar de desatualizado, à luz da nova legislação, já ia ao encontro dos eixos de intervenção do PEEA, embora por ordem diferente) refere que, ao longo do ensino básico, o aluno deve adquirir algumas competências em artes visuais, que se encontram articuladas segundo três eixos.

A fruição - contemplação: onde deve reconhecer nas artes visuais valor cultural indispensável ao desenvolvimento, digamos que integral do indivíduo, reconhecer a importância e a diferença entre espaço natural e espaço construído, conhecer o património natural, cultural e artístico de cada região, como um valor que distingue e define a identidade de um grupo e de um povo, encarar a defesa e preservação do património cultural como um verdadeiro dever cívico, reconhecer e valorizar a expressão artística de diferentes culturas.

A produção - criação: onde devem ser utilizados diferentes meios de representação, usar elementos da comunicação e da forma visual para realizar produções plásticas, fazer interpretação dos significados expressivos e comunicativos das artes visuais e dos processos que estão subjacentes à sua criação, usar diferentes tecnologias da imagem na realização plástica.

A reflexão - interpretação: onde se deve reconhecer a permanente necessidade de desenvolver a criatividade de forma a integrar novos saberes, recorrendo a referências e experiências no âmbito das artes visuais, desenvolver o sentido de apreciação estética e artística do mundo, compreender e interpretar mensagens visuais expressas em diferentes códigos, analisar de forma crítica os valores de consumo veiculados nas mensagens visuais. (ME: 2001:157)

Porém, interpretamos que o CNEB (2004) enfatizava mais, contrariamente ao defendido pelo PEEA, as “técnicas” e o “fazer” como princípios orientadores da Prática da Educação e Expressão Plástica, como podemos ler no documento, onde o programa do 1.º ciclo é dividido em 3 grandes Blocos:

1- Descoberta e Organização Progressiva de Volumes. Modelagem e Escultura

As atividades de manipulação e exploração de diferentes materiais moldáveis deverão ser praticadas, com frequência, pelas crianças no 1º

ciclo. Amassar, separar, esticar, alisar, proporcionam explorações sensoriais importantes, a libertação das tensões e o desenvolvimento da motricidade fina.

2- Descoberta e Organização Progressiva de Superfícies. Desenho

“O desenho infantil é de uma atividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências.

Sendo uma das actividades fundamentais de expressão deve ocorrer, ao longo dos quatro anos, com bastante frequência e de forma livre, permitindo que a criança desenvolva a sua singularidade expressiva.

Os suportes utilizados não deverão ser de dimensão muito reduzida (inferior a A4), sendo desejável que as crianças escolham os materiais e cores que melhor se adequam à sua sensibilidade.

3- Exploração de Técnicas Diversa de Expressão.

“Durante o 1º ciclo as crianças deverão, ainda, desenvolver as suas capacidades expressivas através da utilização de diferentes materiais e técnicas, alargando o campo de experiências e o domínio de outras linguagens expressivas” (ME, 2004: 93-97).

Ainda segundo o mesmo documento, as crianças do 1º ciclo, para desenvolverem a sua capacidade expressiva poderão recorrer “à utilização de técnicas e materiais diversificados, de forma a terem contacto com diferentes linguagens de expressão, tais como: dobragem, recorte, colagem, tecelagem e costura, técnicas de impressão, fotografia, construção de transparências e cartazes” aproximando-se das práticas educativas desprovidas de intencionalidade ou sistematizadas por temáticas em oposição à genese do PEEA, que se centra nos objetivos conceptuais.

1.2. O papel do professor na Expressão Plástica

Através da experiência profissional no ensino, apercebemo-nos, ao longo da prática docente que a importância e o interesse dados à Expressão Plástica não são os mesmos dados a outras áreas de aprendizagem, como por exemplo, as ciências exatas.

O professor da área artística “limitava-se a desenvolver a destreza manual e visual dos alunos que aprendiam a desenhar formas precisas e a copiar” (Arnheim, 1993: 57). O objetivo pretendido era que os alunos desenhassem a realidade perceptível. Atualmente, este modelo mudou, o professor eleva o esforço dos alunos, dando-lhes ferramentas, meios e condições para explorarem e desenvolverem as suas capacidades

expressivas.

A Expressão Plástica suscita sempre grande interesse na maioria dos alunos (talvez pela noção generalizada e enraizada na sociedade de que as “artes” são “lúdicas”). Porém, e a partir do que observamos na nossa prática docente, nem todos os professores (de 1.º ciclo) manifestam motivação na implementação da mesma nas suas práticas pedagógicas. Esta situação surge de um conjunto de pressupostos “errados” que foram crescendo ao longo dos tempos e que passam pela falta de credibilidade atribuída a esta área do saber. Entre eles destacamos a difícil aceitação do seu valor na sociedade, a falta de investigação na área, a falta de atualização da formação dos educadores/professores e a dificuldade em definir a sua organização curricular, ou seja, a falta de uma cultura educativa face à formação artística, fatores que Elisa Marques (2018) refere também em entrevista, e que limitam as atividades pedagógicas nesta área. Hernández (2002), chega a afirmar que a atual posição da arte na educação é relativamente penosa para as crianças e professores/educadores.

Para Sousa (2003), destacam-se três grandes educadores no campo da educação através da expressão plástica durante o século XX: Cecília Menano, Arno Stern e Eurico Gonçalves (os quais já tivemos a oportunidade de referenciar). Do legado deixado por Cecília Menano importa salientar a mudança estrutural no ensino do desenho e da pintura à criança. Se nos anos 50 as crianças aprendiam desenho pela cópia de modelos realizados pelo professor ou pelo desenho à vista de objetos, esta educadora permitiu a livre exploração da criança através dos materiais plásticos para que, através da sua expressão e criação, fizesse a sua autoaprendizagem.

Para compreender o trabalho da criança é importante que o professor/educador esteja livre de representações figurativas convencionais e estereotipadas e elimine as referências quotidianas e os seus padrões habituais, “pois no desenho encontrar-se-ão então todas as componentes da fase de expressão primitiva”(Stern, 1974:26). É notório que o autor defende a livre expressão mas deixa claro que o educador deve ter profundos conhecimentos sobre a arte, bem como competência para lidar com a livre expressão. Confirma que, quanto maior a liberdade concedida ao aluno, maior competência deverá ter o professor.

Eurico Gonçalves dedicou-se, sobretudo, à investigação e escrita sobre a relação entre a arte e a criança e à formação de professores e educadores nestas competências. No seu texto “A expressão plástica da criança” (1983) tece algumas considerações acerca do papel do adulto face à expressão livre da criança. Segundo o autor as

perguntas pressupõem uma grande sensibilidade e uma compreensão das produções infantis por parte do educador. Elas assumem-se como uma forma da criança sentir constantemente a presença do adulto. A forma como são feitas e aquilo que procuram saber tem efeitos e é necessária cautela na sua utilização. Há perguntas que em vez de estimularem “paralisam e retardam a evolução plástica infantil.” Por outro lado, as perguntas encorajadoras dão à criança o sentimento de que o adulto participa no seu trabalho, se interessa por ela e a ajuda a ultrapassar as suas necessidades.

A capacidade imaginativa da criança é imensa e leva-a, em qualquer processo plástico – desde que lhe dê liberdade para se exprimir – a formular imagens e ideias que coloca nas suas realizações. “Qualquer educador ou professor do primeiro ciclo sabe que a criança demonstra enorme envolvimento no acto (...) de criar uma obra, quase não lhe ligando depois de terminada” (Sousa, 2003:170) porque são efetivamente as ações que lhe interessam e não o seu produto final.

As abordagens pedagógicas têm sofrido variadas críticas relativamente aos métodos de ensino. A falta de solidez das políticas educativas, as alterações constantes dos programas e outros factores sociais e económicos levam os professores a se sentirem cada vez mais pressionados, solicitados e desafiados pelas contingências da escola atual. Perante um cenário exterior à escola muito mais atrativo, o professor sente cada vez maior necessidade em se atualizar e recorrer frequentemente a material didático atrativo, que se adapte ao contexto dos alunos, para que a aula seja mais produtiva para o professor e para o aluno.

A APECV publicou um conjunto de pareceres sobre as Artes Visuais no EB (2016). Destacamos algumas dessas considerações que nos parecem pertinentes e que vão de encontro (coincidência ou não) às recentes orientações do ME para flexibilização do currículo previstas no Decreto-Lei n.º55/2018, de 6 de julho, para o 1.º ciclo:

- reformulação do nome: “educação artística visual” em lugar de “expressão plástica”;
 - revisão dos programas e eliminação das metas atuais;
 - coadjuvação com professor especializado em educação artística (atual grupo 600);
 - espaço curricular de 120 a 180 min. semanais.
- Para o 3.º ciclo,
- reformulação do nome: “artes visuais” em lugar de “educação visual”;
 - revisão dos programas, eliminação das metas atuais;
 - proposta de provas de aferição baseadas em portefólio;
 - proposta da área curricular transversal denominada “Projeto Educativo”;

- espaço curricular de 180 a 240 min. semanais;
- professor especializado em artes visuais (atual grupo 600).

No mesmo documento ainda se pode ler o seguinte,

As artes visuais no 1.º ciclo desempenham um papel vital na motivação dos estudantes, incentivando-os a aprender, convidando-os a colaborar com os colegas, apelando para as suas capacidades cognitivas e emocionais numa altura em que a linguagem verbal é ainda muito escassa. No entanto, mesmo numa sociedade atual dominada pela imagem e pelas indústrias criativas, continuam a ser desvalorizadas e a terem um lugar acessório no currículo português. A classe docente titular atual está maioritariamente envelhecida e, muitos dos educadores nunca tiveram qualquer formação académica em Artes Visuais o que lhes gera alguma insegurança. Por outro lado, há falta de formação especializada nesta área que possa ser frequentada. Neste contexto, e também por essa insegurança assumida pelos docentes, a abordagem da Expressão Plástica, em aula, maioritariamente continua a ser baseada em modelos de desenho “azulejo” através de folhas carimbadas ou fotocopiadas vezes sem conta e, de seguida, coloridas pelos alunos. Além da falta de tempo, gerada pelas disciplinas ditas prioritárias, muitos dos docentes não arriscam inovar as propostas das artes visuais pois sentem-se incapazes de apoiarem o desenvolvimento plástico e criativo dos alunos (APECV, 2016).

Como forma de alterar esta situação a APEVT (2016), recomenda ainda, melhor formação em Educação através das artes e a atribuição de um professor especialista da área da educação das artes visuais nas escolas do 1.º ciclo para ajudar os professores e os alunos a desenvolver projetos de aprendizagem centrados nas artes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como principal meta compreender e apurar em que circunstâncias surge o PEEA, enunciar os seus pressupostos e objetivos e perceber em que medida a sua atuação contribui, em contexto escolar, para o desenvolvimento dos conteúdos de educação artística, principalmente, na área disciplinar das Artes Visuais, no 1º CEB. Este estudo foi motivado pelo interesse pessoal e profissional da investigadora, enquanto docente e formadora, mas também por um sentido de humilde partilha e de contributo com novos dados que possam não só promover um maior conhecimento do objeto de estudo, como apelar à curiosidade do leitor no apuramento de outras questões que desta investigação derivem.

Ao longo da nossa pesquisa estivemos focados em encontrar respostas para as seguintes questões: que conjecturas, no panorama educacional português, levaram à criação do Programa de Educação Estética e Artística? Quais são os seus eixos de intervenção? Que modelo de formação de professores, propõe o PEEA, principalmente na área das artes visuais? E em que medida os docentes, desta área, valorizam a formação e a metodologia proposta na abordagem dos conceitos em sala de aula?

Para tal, e em resposta à primeira pergunta consideramos necessário enquadrar a criação do PEEA nos discursos que o antecedem. Perante o objetivo nuclear do PEEA (a promoção da “educação artística” em contexto escolar), procuramos encontrar qual o sentido desta expressão. Contudo, verificamos que a definição de um “conceito” para “educação artística” não se condiciona numa gaveta rotulada, encontrar uma definição não se revela uma tarefa simples (StanKiewicz, 2000). Atualmente, debate-se com frequência as questões que envolvem a educação artística, em debates, conferências, trabalhos de investigação e teses de mestrado (Martins, 2012; Cabeleira, 2015; Melo, 2018), mas a definição de um conceito propriamente dito, não reúne consensos.

Abordamos esta ‘problemática’ na perspectiva de alguns ‘especialistas’ que referem que os termos como “educação estética”, “educação pela arte”, “educação para a arte”, “arte-educação” e “educação artística” surgem muitas vezes envoltos de um hibridismo conceptual que os confunde e que lhes dão “um sentido quase idêntico na abordagem das relações entre a Arte e a Educação” dando a sensação de que são “todos da mesma família, mas cujos apelidos se posicionam de acordo com posições circunstanciais” (Lopes, Lucas & Pais, 2015: 82). A definição para a terminologia de “educação artística” é também questionada por Madalena Perdigão, que destacava a

necessidade emergente de estabelecer “a definição e o conceito de educação artística” (1981). Para Teresa Eça a definição de um “conceito” passa pela promoção de “uma visão holística da educação através das artes expressivas” (2008b).

No âmbito desta ‘visão holística’ mapeamos alguns momentos da história que revelaram a preocupação em determinar ou refletir sobre o lugar das artes na educação. Recuamos (no plano nacional), à década de 70 e verificámos que o PEEA surge em 2010, após um caminho efetivado por experiências pedagógicas no campo das relações entre a “arte” e a “educação” (a par com o panorama internacional) em grande parte assentes num trabalho, também desenvolvido por outras instituições como a Fundação Calouste Gulbenkian (Santos, 2008; Câmara, 2007; Meira, 2015), até que formalmente surge nos currículos do Ensino com a Reforma de Veiga Simão. É na sequência destes acontecimentos e perante comunicações de Associações de Professores e de Organizações Internacionais, como a UNESCO, de relatórios, pareceres e recomendações do CNE (1990; 1992; 1999; 2010) que alertam (no campo da educação artística) para “a falta de formação de professores, de objetivos claros, de avaliação e de relações com as instituições culturais” (anexo 1, 2018: 97) que o ME toma a iniciativa de convidar Elisa Marques para coordenar um Programa que visasse colmatar estas falhas.

A nível dos eixos de intervenção do PEEA concluímos que o Programa, pauta pela inquestionável adesão dos Agrupamentos de Escolas à Formação em contexto escolar, que até ao ano de 2017, abrangeram um total de 5635 docentes e 99843 alunos. Contudo, verificamos que alguns distritos ainda não foram intervencionados, facto que se prende segundo os entrevistados, Elisa Marques (2018) e Pedro Vieira (2018), com a falta de recursos humanos, circunstância que também é reconhecida pela equipa como um constrangimento à ampliação do PEEA, a nível nacional e quiçá internacional.

Apesar de ser um Programa do ME, é de realçar igualmente o número de parcerias estabelecido com outras instituições, que permitiu criar pontes efetivas entre a escola e a cultura, quer na criação e dinamização de sub-programas quer no apoio financeiro ao desenvolvimento das atividades com as crianças. No âmbito destas parcerias destacam-se os protocolos estabelecidos com a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação Aga Khan, a Organização dos Estados Ibero-Americanos, Museus, Autarquias e Centros de Formação, assim como, o estabelecimento de articulações internas a nível ministerial, num trabalho muito situado quer com o Ministério da Cultura, quer ao nível das Direções Gerais. Outro dos aspetos inovadores

é a capacidade que o Programa tem de englobar todas as áreas artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) e de sistematizar de forma comum os três eixos de orientação Fruição – Contemplação, Interpretação – Reflexão e Experimentação – Criação que também vão de encontro às orientações curriculares do EB.

No plano da avaliação do PEEA, verificamos não ser possível apurar este parâmetro, tanto ao nível do balanço interno como externo. Quando questionamos os entrevistados referiram que este balanço é realizado pela equipa que “tem uma série de processos, documentação, avaliações realizadas pelos formadores, relatórios das reuniões de acompanhamento e de balanço final que vão gerindo e modelando o Programa” (Anexo 2, 2018: 109), contudo, são documentos internos que não estão disponíveis para consulta ao público. Perante a escassez de informação, deparamo-nos durante a pesquisa com um relatório técnico sob o título *Estudo de avaliação sobre o Impacto das Políticas Públicas na área da Educação Artística em Portugal* (2015), mas que, lamentavelmente, não se encontra (até ao momento) disponível para consulta pública, pelo que não nos foi possível aceder ao seu conteúdo para efeitos da sua análise e respetiva incorporação nesta dissertação. Encontramos, porém, um “Contrato de prestação de serviços” (digitalizado) feito pela DGE à Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto do qual conseguimos perceber que se trata de uma “aquisição de serviços respeitante à realização” deste estudo. Neste documento constam parâmetros como o “estudo de caso como opção metodológica de investigação” e as “dimensões de análise” que devem ser “consideradas”: “caracterização” dos intervenientes (agrupamentos, formadores, das práticas educativas nas áreas artísticas e da articulação com as instituições culturais) e “avaliação” quer dos “impactos do PEEA no desenvolvimento e na aprendizagem na área da Educação Artística das crianças”, quer “das necessidades de formação contínua dos educadores de infância e docentes do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) nas áreas da Educação Artística” (DGE, 2014).

Contactámos a Coordenadora que realizou o respetivo relatório, a Professora Doutora Catarina Martins, com a finalidade de obter mais informações, mas não foi possível devido ao carácter de confidencialidade associado ao “contrato”. Na nossa opinião, é com algum descontentamento que constatamos a falta de transparência política nestas matérias, pois o acesso a este relatório seria um contributo muito significativo na revelação de resultados indicativos da implementação ou intervenção do PEEA e para o tratamento/esclarecimento de outras questões desta dissertação em concreto, mas também para vindouras investigações.

Relativamente à questão: que modelo de formação de professores, propõe o PEEA, principalmente na área das artes visuais?, averiguamos que a formação se enquadra num modelo de formação contínua de carácter teórico e prático em regime pós-laboral (sessões presenciais) e em contexto de sala de aula (trabalho autónomo), sendo que seis horas são presenciais, divididas em duas sessões onde se aborda a base metodológica assente na proposta educativa do *Programa Integrado de Artes Visuais do 1º Olhar*. Na perspetiva da equipa este modelo constitui uma inovação, relativamente a outras formações nesta área, porque não se centra no fazer ou no produto final, mas sim nos processos e na educação artística como uma área de conhecimento.

Finalmente, constatamos, através das entrevistas que realizamos aos docentes que realizaram a formação e pela nossa experiência, enquanto formadora externa do PEEA, que na generalidade a formação é valorizada e sentida como necessária, pelos professores. A maioria dos entrevistados reconhece que tinha poucos conhecimentos, nesta área, em grande parte justificada pela falta de investimento de conteúdos de educação artística nos programas de formação de ensino superior. Referem que o PEEA veio ajustar esse desnível em relação às outras áreas e que durante o ano de formação preocuparam-se em aplicar em sala de aula as metodologias e estratégias que apreenderam, mas que devido à falta de tempo deixaram de o fazer de forma sistemática. Concluimos assim, que neste modelo de formação, após o ano de implementação do Programa, em contexto escolar, deveria ser considerada a hipótese da introdução de um período de monitorização. Verificamos através dos comentários dos professores entrevistados e da nossa observação enquanto docente, que as atividades de expressão plástica, apesar de a formação contrariar este princípio, ainda se centram muito no fazer e no objetivo de comemorar efemérides em vez de se priorizarem a abordagem de conceitos.

Contudo, sublinhamos que, num plano de ação efetivo em terreno educativo, a criação do PEEA foi a única evidência de vontade política que encontramos. Com a recente mudança da equipa, ficam em aberto outras interrogações que merecem respostas e que consideramos serem relevantes como objeto de estudo para futuros trabalhos de investigação.

BIBLIOGRAFIA GERAL

ALVES, Luís Alberto Marques & MARTINS, Catarina (coord.) (2015). *Estudo de Avaliação sobre o impacto das políticas públicas na área da Educação Artística em Portugal - Relatório Final*. Porto, CITCEM/I2ADS. [Em Linha] [Consult. 10-10-2018]. Disponível em URL: https://sigarra.up.pt/fbaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=130923

APECV (2014). *Parecer sobre as Artes Visuais no Currículo* (Grupo de Trabalho da APECV sobre as Artes Visuais na Educação). Porto: APECV. [Em Linha] [Consult. 10-05-2017]. Disponível em URL: <http://www.apecv.pt/pareceres/parecerapecvdezembro14.pdf>

APEVT (2018). *Estatutos da APEVT*. [Em Linha] [Consult. 10-09-2018]. Disponível em URL: <http://apevt.pt/wp/wp-content/uploads/2018/02/Proposta-de-alteração-de-ESTATUTOSAPEVT.pdf>

ARNHEIM, Rudolf (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós.

AZEVEDO, Joaquim (2014). *Ensino profissional em Portugal, 1989-2014: os primeiros vinte e cinco anos de uma viagem que trouxe o ensino profissional da periferia para o centro das políticas educativas*. Publicações Joaquim Azevedo [website]. [Em Linha] [Consult. 10-09-2018]. Disponível em URL: http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Escolas_profissionais_Livro_VFfinal.pdf

AZZI, Rafael (2011). *A Arte e a Educação em Platão e Schiller* (Dissertação de mestrado, Estética e Filosofia de Arte) Instituto de Filosofia, artes e Cultura, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil. [Em Linha] [Consult. 8-06-2018]. Disponível em URL: http://www.repositorio.ufop.br/bitstream/123456789/2426/1/DISSERTACÃO_ArteEducaçãoPlatão.pdf

BAHIA, Sara (2008). *Constrangimentos à expressão artística: uma perspectiva desenvolvimentista*. *Actas do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística*:

Sentidos Transibéricos, 0 (dezembro de 2009): 139-140. [Em Linha] [Consult. 8-06-2017]. Disponível em URL: <http://apecv.pt/publicacoes/revista-invisibilidades/invisibilidades-0>

BARBOSA, Ana Mae (1978). *Arte-Educação no Brasil: das origens ao modernismo*. São Paulo: Editora Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae (1982). *John Dewey e o ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora.

BARBOSA, Ana Mae (1991). *A Imagem no Ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Editora Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda (2010). *A Abordagem Triangular no ensino das artes e das culturas visuais*. São Paulo: Cortez.

CABELEIRA, Helena (2015). Investigar em Educação Artística e Ensino das Artes Visuais: balanço da produção e perspectivas atuais da Universidade de Lisboa (2007-2014). *Revista Matéria Prima*, 3(1): 114-125. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/31529/2/ULFBA_MATERIAPRIMA5_p114-125.pdf

CABELEIRA, Helena (2017). A (des)integração das artes no currículo do século XXI: apontamentos para uma história do presente. *Revista Matéria Prima, Práticas Artísticas do Ensino Básico e Secundário*, 5(3): 132-141. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: http://materiaprima.fba.ul.pt/MP_v5_iss3.pdf

CABELEIRA, Helena (2018). Educação Artística em Portugal: Um olhar sobre o estado do campo (1970-2017). In A. Souto e Melo (org.), *Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA 2017): “A Educação Artística no Sistema de ensino português: conquistas e desafios” (3-4 Novembro 2017)*, pp- 238-260. Viseu: IPV/ ESSE/ CI&DETS. ISBN: 978-989-96261-8-8. [Em Linha] [Consult. 21-12-2018]. Disponível em URL: http://ciea.esev.ipv.pt/files/livro_de_atas_CIEA2017_v2018-11-02_2.pdf

CABELEIRA, Helena (2018). We don't need no education: all we need is 'learning to learn', from cradle to grave. In J.P. Queiroz & R. Oliveira (Eds.), *Arte e Ensino: Propostas de Resistência*, pp.91-106. Coleção CIEBA – Educação Artística. Lisboa: Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes/ FBAUL. [Em Linha] [Consult. 21-12-2018]. Disponível em URL: http://congressomateria.fba.ul.pt/rede/2018_rede_01_07_Cabeleira.pdf

CÂMARA, Maria (2007). *Contributo da experiência da Educação pela Arte (1971-1982) para a Educação Artística em Portugal* (Dissertação de Mestrado, Educação Artística) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve. [Em Linha] [Consult. 20-09-2018]. Disponível em URL: <https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/455/1/MARIA%20MARGARITA%20GOMES%20C%3%82MARA.pdf>

CASTEL-BRANCO, Ana (1999). A formação estética no contexto do sistema educativo português. *GEPOLIS: revista de filosofia e cidadania*. Gabinete de Estudos de Filosofia Ética, Política e Religiosa - Departamento de Filosofia da FCH da Universidade Católica Portuguesa:10-23. [Em Linha] [Consult. 10-10-2017]. Disponível em URL: https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13979/1/2_Formação%20Estetica%20%28Cristina%20Castel-Branco%29.pdf

CNE (1990). Parecer n.º 10/89: Educação artística. *Diário da República*, II Série, n.º 43 (20 fevereiro de 1990): 1811-1814. [Em Linha] [Consult. 20-05-2018]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_10_1989.pdf

CNE (1992). Parecer n.º 1/92: Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e áudio-visual. *Diário da República*, II Série, n.º 23 (26 setembro de 1992): 9050-9057. [Em Linha] [Consult. 20-05-2018]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_1_1992.pdf

CNE (1994). Parecer n.º 4/93: Reestruturação dos grupos de docência e definição das habilitações necessárias para a leccionação nos ensinos básicos e secundários. *Diário da República*, II Série, n.º 14 (18 janeiro de 1994): 480(39)-480(42). [Em Linha] [Consult.

20-05-2018]. Disponível em URL:
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_4_1993.pdf

CNE (1999). Parecer n.º 2/99: Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. *Diário da República*, II Série, n.º 28 (3 fevereiro de 1999): 1577-1585. [Em Linha] [Consult. 20-05-2018]. Disponível em URL:
http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_1998.pdf

CNE (2010). Parecer n.º5/2010: Parecer Metas Educativas 2021 (OEI) Relatório Nacional – Propostas de Metas para Portugal. *Diário da República*, II Série, n.º 183 (20 setembro de 2010): 47612-47617. [Em Linha] [Consult. 20-09-2018]. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/Parecer_Metas2021.pdf

CNE (2013). Recomendação n.º1/2013, Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República*, II Série, n.º 19 (28 janeiro de 2013): 4270-4273. [Em Linha] [Consult. 20-05-2018]. Disponível em URL:
http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf

CORREIA, António & PAIS, Natália (1996). *Educação, Arte e Cultura: 40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infanto-Juvenil*. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

CRISTO, Alexandre (2013). *Escola para o Século XXI: Liberdade e autonomia na educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

DEWEY, John (1980). *Art as Experience*. New York: Prigee Books.

DGE (2014). Contrato de aquisição de serviços respeitante à realização do estudo sobre os impactos das políticas públicas na área da educação artística em Portugal (10 de outubro de 2014: 9). [Em Linha] [Consult. 29-12-2018]. Disponível em URL: <http://www.base.gov.pt/base2/rest/documentos/77650>

DGE (2018). *Educação Estética e Artística* [website]. [Em Linha] [Consult. 30-06-2017] Disponível em URL: <http://educacaoartistica.dge.mec.pt>

EÇA, Teresa (2008a). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, 1(1): 26-36. [Em Linha] [Consult. 25-09-2018]. Disponível em URL: <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/5/4>

EÇA, Teresa (2008b). Para acabar de vez com a Educação Artística. *Revista Digital do LAV*, Universidade Federal de Santa Maria, 1(1): 1-11. [Em Linha] [Consult. 25-09-2018]. Disponível em URL: <https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/2155>

EÇA, Teresa (2014). Para além do crepúsculo das artes visuais na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 26: 17-27. [Em Linha] [Consult. 7-06-2018]. Disponível em URL: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4695>

EFLAND, Arthur (2004). *Arte y cognición*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

FERNANDES, Domingos, Ó, Jorge, & PAZ, Ana Luísa (2014). Da Génese das Tradições e do Elitismo Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado. In M., Rodrigues (coord.). *40 anos de políticas de educação em Portugal*. Conhecimento, Atores e Recursos, 2: 149-198. Coimbra: Almedina.

FERNÁNDEZ-GAZTAMBIDE, Rubén (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83 (1): 211-237. [Em Linha] [Consult. 9-08-2018]. Disponível em URL: <http://www.hepgjournals.org/doi/abs/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20?code=hepg-site&journalCode=haer>

FLICK, Uwe (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

FP - Fronteiras do Pensamento. (2013, February 18). *Howard Gardner - Para cada pessoa, um tipo de educação*. [Video file]. [Produção Telos Cultural; Produção Audiovisual Okna Produções; Direção e Edição Pedro Zimmermann; Finalização Marcelo Allgayer; Tradução Francesco Settineri]. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: <https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE&feature=youtu.be>

FRANÇA, José A. (2009). *A arte em Portugal no século XX (1911-1961)*. (4ª ed). Lisboa: Livros Horizonte.

FREIRE, Paulo (2001). Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados, Dossiê Educação* 15(42): 259-268. [Em Linha] [Consult. 15-10-2018]. Disponível em URL: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805/11377>

FRÓIS, João Pedro (2005). *As artes visuais na educação: perspectiva histórica* (Dissertação de doutoramento, Ciências da Educação) Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa.

FRÓIS, João Pedro, MARQUES, Elisa & GONÇALVES, Rui Mário (2011). *A educação estética e artística na formação ao longo da vida*. In FRÓIS, João Pedro (Coord.) – *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

GARDNER, Howard (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

GONÇALVES, Eurico (1983). A Expressão Plástica da Criança. *Análise Psicológica* 1/2 (3):205-210. [Em Linha] [Consult. 28-09-2018]. Disponível em URL:http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/2054/1/1982_12_205.pdf

GONÇALVES, Eurico (1991). *A Arte descobre a Criança*. Amadora: Raiz.

GONÇALVES, Rui Mário, FRÓIS, João Pedro & MARQUES, Elisa (2011). *Primeiro Olhar, Programa Integrado de Artes Visuais: Caderno do Professor*. (2ª ed). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.

HERNÁNDEZ, Fernando (2002). El área de “Didáctica de la Expresión Plástica”: Entre la búsqueda de reconocimiento, la diversidad de intereses, y la necesidad de afrontar nuevos desafíos. *Revista de Educación*, 328: 111-136. [Em Linha] [Consult. 28-12-2018]. Disponível em URL: <http://www.educacionyfp.gob.es/detm/revista-de-educacion/articulosre228/re3280710861.pdf?documentId=0901e72b81259407>

INSEA (2018). *WAAE - World Alliance for Arts Education*. [Em Linha] [Consult. 28-10-2018]. Disponível em URL: <http://insea.org/advocacy/waae-world-alliance-arts-education>

LOPES, Conceição; LUCAS, Ana & PAIS, Natália (2015). *E a estética onde fica? Conversas sobre arte e educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

LOPES, Maria (2015). *Pioneiras da educação pela arte: enfoques biográficos sobre Alice Gomes, Cecília Menamo e Maria Manuela Valsassina* (Dissertação de doutoramento, Ciências da Educação). Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora. [Em Linha] [Consult. 20-09-2018]. Disponível em URL: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/16684/20/int%20cap1%20e%20cap2.pdf>

LOWENFELD, Viktor (1970). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora*. São Paulo: Mestre Jou.

LUSA, Agência (2006, 09 Março). “Educação Artística com raízes de mais de meio século em Portugal” [Website: RTP Notícias, Cultura]. [Em Linha] [Consult. 20-10-2017]. Disponível em URL: https://www.rtp.pt/noticias/cultura/educacao-artistica-com-raizes-de-mais-de-meio-seculo-em-portugal_n156539

MAGUETA, Lúcia (2012). *Um estudo de avaliação do currículo da área de expressão e educação plástica no 1o ciclo do ensino básico com base na metodologia da referencialização* (Tese de doutoramento, Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [Em Linha] [Consult. 2016-05-01] Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/6598>

MARQUES, Elisa (2012). Programa de Educação Estética e Artística [Video file 2012-10-24]. Webinar, Direção Geral da Educação [Website]. [Em Linha] [Consult. 30-01-2017]. Disponível em URL: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/programa-educacao-estetica-e-artistica>

MARTINS, Catarina (2012). Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2. [Em Linha] [Consult. 10-2-2018]. Disponível em URL: https://www.researchgate.net/publication/312538886_Investigar_em_Educacao_Artistica_a_A_Historia_do_Presente_como_a_Possibilidade_de_Desnaturalizar_Alguns_Lugares_Comuns_titulo_em_ingles

MARTINS, Dora (2014). *Centro Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian: Contributo para a Educação Artística*. (Dissertação de Mestrado, Educação Artística). Escola Superior de Educação de Lisboa. [Em Linha] [Consult. 15-10-2018]. Disponível em URL:

<http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/4121/1/Centro%20Art%C3%ADstico%20Infantil%20da%20Funda%C3%A7%C3%A3o%20Calouste%20Gulbenkian.pdf>

MATEUS, Raquel; DAMIÃO, Maria H.; FESTAS, Maria F. & MARQUES, Elisa (2017). Educação estética e artística no currículo português do 1.º ciclo do ensino básico: uma via de concretização. In Imprensa da Universidade de Coimbra, *Pessoas e ideias em trânsito: percursos e imaginários*: 229-242. [Em Linha] [Consult. 10-09-2017]. Disponível em URL: <https://digitalis-dsp.uc.pt/jspui/bitstream/10316.2/41800/1/Educacao%20estetica%20e%20artistica.pdf>

MATIAS, José (2006). Lei de Bases do Sistema Educativo 1986-2006, linhas para uma revisão da lei. [Em Linha] [Consult. 10-09-2018]. Disponível em URL: <http://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Lei%20de%20Bases%20do%20Sistema%20Educativo.pdf>

ME (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. [Em Linha] [Consult. 5-08-2018]. Disponível em URL: <http://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=JmaKHOz8ma8%3D&tabid=4269&mid=26677>

ME (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico 1.º Ciclo*. 4.ª edição. Departamento da educação Básica: Lisboa.

MEC/DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [Em Linha] [Consult. 25-08-2018]. Disponível em URL: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

MEIRA, Carla (2015). *A Escola Superior de Educação pela Arte e o contributo do Dr. Arquimedes da Silva Santos* (Dissertação de Mestrado, Educação Artística). Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa. [Em Linha] [Consult. 20-09-2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/23564/2/ULFBA_TES_865.pdf

MELO, Ana Souto e (org.). (2018). *Atas do Congresso de Investigação em Educação Artística (CIEA 2017): “A Educação Artística no Sistema de ensino português: conquistas e desafios” (3-4 Novembro 2017)*. Viseu: IPV/ ESSE/ CI&DETS. ISBN: 978-989-96261-8-8. [Em Linha] [Consult. 21-12-2018]. Disponível em URL: http://ciea.esev.ipv.pt/files/livro_de_atas_CIEA2017_v2018-11-02_2.pdf

NÓVOA, António & Ó, Jorge Ramos do (2007). Fundação Calouste Gulbenkian – Cinquenta anos (1956-2006) Educação. In António Barreto (coord.), 2: 7-97. [Em Linha] [Consult. 25-09-2018]. Disponível em URL: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4824>

OLIVEIRA, Sara (2010). Mais Artes nas escolas. *Notícias Educaré* [website], 19-11-2010. [Em Linha] [Consult. 25-06-2017]. Disponível em URL: <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=14192>

PERDIGÃO, Madalena (1979). Da educação artística: perguntas e algumas respostas. *Raiz & Utopia: educar em Portugal*, 9/10 (Primavera-Verão 1979): 232-234.

PERDIGÃO, Madalena (1981). “Educação Artística”. In M. Silva e M. I. Tamen (coord.), *Sistema de ensino em Portugal* (285-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

READ, Herbert (2013). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

ROBINSON, Ken (2006, February). Ken Robinson: Do school kills creativity? [Video file]. TED Ideas Worth Spreading [Website]. [Em Linha] [Consult. 22-09-2018]. Disponível em URL: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity

RODRIGUES, Dalila de Alte (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Lisboa: Asa.

SANTOS, Arquimedes (1989). *Mediações arteducacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SANTOS, Arquimedes (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

SCHILLER, Friedrich (2002). *Letters Upon The Aesthetic Education of Man*. Blakmask Online. [Em Linha] [Consult. 7-06-2018]. Disponível em URL: <http://public-library.uk/ebooks/55/76.pdf>

SOUSA, Alberto B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3.º Volume – Música e Artes Plásticas Bases. Lisboa: Instituto Piaget.

STANKIEWICZ, Mary Ann (2000). Discipline and the Future of Art Education. *Studies in Art Education*, 41(4): 301-311. [Em Linha] [Consult. 8-08-2018]. Disponível em URL: <http://maryannstankiewicz.com/wordpress/wpcontent/uploads/2010/04/Discipline-and-Future-Art-Education-2000.pdf>

STEINER, George (2005). *As Lições dos Mestres*. Lisboa: Gradiva.

STERN, A. (1974), *Aspetos e Técnicas da Pintura das Crianças*, Lisboa: Livros Horizonte.

TEIXEIRA, Élia (2014). *Arte e Educação: O percurso de Madalena Perdigão e a sua relevância no panorama cultural Português* (Dissertação de Mestrado, Ciências da Comunicação). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade de Lisboa. [Em Linha] [Consult. 21-09-2018]. Disponível em URL: <https://run.unl.pt/handle/10362/14576>

UNESCO (2006). *Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. [Em Linha] [Consult. 20-07-2018]. Disponível em URL: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>

UNESCO (2017a). *Arts Education*. [Em Linha] [Consult. 28-10-2018]. Disponível em URL: <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/>

VASCONCELOS, António (2011). *Educação artístico-manual: cenas, actores e políticas* (Dissertação de Doutoramento, Educação). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, [8]:1-12. [Em Linha] [Consult. 20-05-2018]. Disponível em URL: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4788/9/ulsd061682_td_anexo_8.PDF

VIANA, Clara (2018, 23 de maio). Conselho das Escolas ‘chumba’ novos currículos do básico e secundário. *Público*. [Em Linha] [Consult. 25-09-2018]. Disponível em URL: <https://www.publico.pt/2018/05/23/sociedade/noticia/conselho-das-escolas-chumba-novos-curriculos-do-basico-e-secundario-1831244>

WINNER, Ellen; GOLDSTEIN, Thalia R. & VINCENT-LANCRIN, Stéphan (2013). *Art for Art's Sake?: The Impact of Arts Education*. Educational Research and Innovation, OECD Publishing. [Em Linha] [Consult. 8-08-2018]. Disponível em URL: https://read.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en#page1

WONG, Bárbara (2000, 5 de agosto). Educação, Aprender com arte. *Público*. [Em Linha] [Consult. 20-09-2018]. Disponível em URL: <https://www.publico.pt/2000/08/05/jornal/aprender-com-arte-147226>

LEGISLAÇÃO

AR (1986). Lei n.º 46/86. *Diário da República*, I Série, n.º 237/1986 (14 outubro de 1986): 3067-3081. [Em Linha] [Consult. 20-05-2018]. Disponível em URL: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/222418/details/normal?p_p_auth=D688OvBC

AR (2009). Lei n.º 85/2009. *Diário da República*, I Série, n.º 166/2009 (27 agosto de 2009): 5635-5636. [Em Linha] [Consult. 20-08-2018]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/488826>

DGE/MEC (2014). Despacho 2536/2014. *Diário da República*, II Série, n.º33/2014 (7 de fevereiro de 2014): 4808-4809. [Em Linha] [Consult. 25-08-2018]. Disponível em URL: <https://dre.tretas.org/pdfs/2014/02/17/dre-315513.pdf>

ME (1988). Decreto-Lei n.º 397/88. *Diário da República*, I Série, n.º258/1988 (8 de novembro de 1988): 4480-4484. [Em Linha] [Consult. 25-08-2018]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/358359>

ME (1990). Decreto-Lei n.º 344/90. *Diário da República*, I Série-A, n.º253/1990 (2 de novembro de 1990): 4522-4528. [Em Linha] [Consult. 25-08-2018]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/566188>

ME (2018). Decreto-Lei, n.º55/2018. *Diário da República*, I Série, n.º159/2018 (6 de julho de 2018): 2928-2943. [Em Linha] [Consult. 25-08-2018]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Anexo 1. Guião e entrevista realizada à Dra. Elisa Marques

Objetivos – A entrevista pretende dar resposta às questões de enquadramento da formação do PEEA e do seu desenvolvimento em contexto escolar; Conhecer o historial e as circunstâncias em que surge o PEEA; Abordar questões que fundamentaram a criação do Plano de Formação de Professores; Perceber os processos de implementação da Formação e o seu impacto, entre 2010 e 2017; Compreender, na área específica das artes visuais, as bases metodológicas adotadas e conhecer a opinião crítica da entrevistada sobre as perspetivas de futuro para o PEEA.

I. Dados de identificação

Nome: Elisa Marques

Formação: Professora do Ensino Básico; Licenciatura em Ciências da Educação; Especializações em Educação de Adultos; Educação e Desenvolvimento; Educação Artística, Metodologias e Desenvolvimento Curricular. Atualmente concluiu o 2º ano de Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes do Porto.

Atividade profissional atual: Docência.

II. Equipa de Educação Artística e PEEA

1. Que função desempenha ou já desempenhou, na Equipa de Educação Artística?

Fui coordenadora, criei a equipa e todo o seu conteúdo funcional, ou seja, desde os seus princípios aos pressupostos. Desde finais de 2009 até março de 2018, legalmente até junho de 2018.

2. Quando integrou a Equipa de Educação Artística?

Fui convidada em 2009 pela doutora Isabel Alçada e pela Diretora Geral de Educação. Foi-me pedido que fizesse uma estratégia de intervenção para a área da educação artística em Portugal que seria estabelecida em dois eixos: a formação de docentes e a articulação com instituições culturais.

2.1. Quem escolheu a equipa?

Fui eu que escolhi a equipa, tentei privilegiar as pessoas que vinham das artes, nomeadamente profissionais das artes. Naquela altura ainda era possível, requisitar pessoas dos teatros... e das outras áreas artísticas.

3. Em que circunstâncias surge o PEEA?

A estratégia era a formação de adultos em articulação com as instituições culturais e o PEEA vai precisamente formalizar essa estratégia a nível nacional. O Programa tem vários pressupostos, tratar a arte como forma de conhecimento; fazer perceber que as crianças, os jovens, os adultos, não podem só ficar presos às técnicas das várias áreas, têm que refletir sobre isso, ver muitos espetáculos, muitas imagens... daí toda a relação que existe com as instituições culturais. Para tal, instituíram-se parcerias, umas mais formais, protocoladas, e outras, dada a burocracia jurídica que implicava, foram-se estabelecendo de forma mais informal. Aliás, a relação com estas últimas parcerias informais até era muito mais fácil.

4. Como descreveria as relações entre PEEA e a formação contínua de educadores e professores desde a sua génese?

A formação contínua foi logo um dos pressupostos iniciais, porque todos os relatórios apontavam para a necessidade de formação. Isto surge tudo da problemática das artes não se desenvolverem nos vários contextos educativos. Ou seja, ao longo do tempo, começando em 1997, muitos grupos de trabalho, tentaram identificar porque é que a educação artística não tinha expressão nos contextos educativos (a nível da escola pública) e todos estes grupos de trabalho afirmam que estas lacunas situam-se ao nível da falta formação de professores e de objetivos claros para a educação artística, ou seja, não se sabe o que é que se há de ensinar nem aprender. Isto resulta daquelas teorias em termos pedagógicos “laissez faire, laissez passer”, os professores acham que as artes são um terreno de inspiração, de “pro génese” e da teoria dos dotes e, portanto, acham que nada se ensina e nada se aprende. Este é o próprio discurso social e muitas vezes também o político, que afirma estas conceções erradas que se tem acerca da educação artística, nas várias formas de arte, no contexto educativo. Resumindo, estes grupos de trabalho identificavam, o que costumo chamar a “razão dos onze F’s”, falta de formação de professores; falta de objetivos claros; falta de avaliação; falha na forma como se trata a formação inicial dos professores; os mitos que existem sobre a arte; a falta de relações com as instituições culturais e andamos nisto há anos. Há o relatório da Maria Emília Brederode dos Santos, do Jorge Barreto Xavier, do Santos Silva e depois há todo um conjunto de instituições como a Unesco que também nas várias conferências que foi fazendo, quer a de Lisboa, quer a de Seul, quer a de Panamá, ressaltam estas lacunas. Foi a partir desta problemática, e porque a Lei de Bases do Sistema Educativo também

diz que a educação artística é para todos, que fui convidada e pus em prática a formação de professores em articulação com as instituições culturais.

5. Que problemas ou necessidades (previamente detetados) estiveram na base da criação do plano de Formação de Professores no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes do PEEA e quais as soluções ou respostas que foram criadas (a curto ou a longo prazo) para esses problemas e necessidades?

Penso que já respondi a essa pergunta, os problemas e necessidades surgem expostos nesses relatórios e também do trabalho que fui fazendo ao longo da minha vida, são 38 anos a trabalhar na educação artística.

6. Qual considera ser o aspeto mais inédito ou inovador do PEEA no campo da formação de professores?

A questão mais inédita é precisamente o modelo de formação como está conceptualizado, ou seja, deixou de enfatizar as técnicas e passou a enfatizar as questões da compreensão, da reflexão, da interpretação. Outro aspeto era o próprio modelo de formação. Os professores experienciavam na parte da formação e depois experienciavam novamente quando trabalhavam com os alunos. Acho que é neste último momento que eles (os professores) davam conta do que não sabiam. A formação tinha ainda a parte das reuniões de acompanhamento onde verbalizavam aquilo que faziam e onde reconheciam a falta de conhecimentos nas áreas artísticas. Eu acho que o programa, como sempre disse, não podia substituir-se a uma universidade, era um programa de formação contínua. Muitas vezes as pessoas diziam que era pouco tempo, em termos de formação, mas a minha visão de formação não é dar receituários às pessoas, é fazer com que elas ganhem o gosto para que depois queiram aprender mais de forma autónoma, nesse sentido acho que o programa cumpriu a sua missão. Agora se ficou tudo igual, acho que não, porque nos agrupamentos por onde passamos ficou melhor. A formação tocou muitos professores, claro que não tocou todos de igual maneira, possivelmente, a alguns tocou-os pouco e outros muito. Este modelo de formação também foi muito de encontro às direções (dos agrupamentos), pois, também começavam a sentir que estas áreas eram importantes. Hoje em dia isso já deu frutos porque as direções começaram a escolher as ofertas curriculares na área da educação artística. É claro que não é igual em todas as escolas, há formações, que também acontecem com esta questão da flexibilização curricular em que as artes são tratadas

como meros instrumentos, são instrumentais, dizem que é transversal, por exemplo com as ciências, quando vão estudar a roda dos alimentos... neste sentido, se por um lado, este discurso político de abertura foi e é bom, no entanto, não quer dizer que a mudança se possa, em termos de educação artística, revelar melhor.

7. Que impacto considera ter sido produzido pelo PEEA, desde 2010 até 2017, no panorama educativo português?

Houve impacto nos territórios onde estivemos, cerca de 200 agrupamentos. Em alguns sítios o impacto foi no modo como os professores começaram a trabalhar com as crianças, noutros como se relacionavam com as instituições culturais, noutros no modo como as direções começaram a pensar a educação artística... os impactos foram vários e a vários níveis, nem sempre os mesmos nos vários territórios. A nível nacional, acho que agora é que se começava a ver uma maior abertura pelos diretores de agrupamento e não sei se a interrupção deste ciclo, feita agora, não virá a ter consequências maiores ou não. Acho que a mudança não reside em espalhar recursos humanos pelo país que venham a desvirtuar os pressupostos do programa, como os exemplos que eu vi em sede de autonomia e flexibilidade curricular. Assim julgo que não se vai mudar, fazem-se apenas mais coisas no âmbito da pseudo-educação artística.

7.1. No que se refere à recente legislação sobre a Autonomia e Flexibilidade Curricular, Decreto-Lei 55/2018, o que pensa da integração da oferta completar da educação artística na matriz curricular?

O programa contribuiu para a integração dessa oferta, já que não se podia fazer mais, insistimos em que a educação artística estivesse integrada na matriz, e também nas aprendizagens essenciais como em toda a política educativa. O Programa tinha muitas articulações internas a nível ministerial, num trabalho muito situado quer com o Ministério da Cultura, quer ao nível das Direções Gerais e também, externamente, com as escolas e autarquias, com as quais tinha ligações fortíssimas. Por exemplo, em 8 autarquias, em troca da formação que dávamos aos técnicos, apoiavam todas as escolas de 1º ciclo com materiais adequados ao desenvolvimento das diferentes áreas e com o pagamento das deslocações das crianças às instituições culturais. Tudo isto importa grandes encargos financeiros. Foram várias as autarquias, Cinfães, Tondela, Viseu, Loulé, são muitas... claro que não podíamos andar mais rápido porque começamos do zero.

III.Implementação do plano de Formação de Professores no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes do PEEA

1.Como se processou a implementação da Formação nos Agrupamentos?

Inicialmente no 1º ano, os agrupamentos foram convidados, nos seguintes a informação foi passando de boca em boca e passamos a ser contactados pelos agrupamentos que estavam interessados. Fomos recolhendo o nome dos agrupamentos para constituir uma bolsa para o ano seguinte. Posteriormente, já colocávamos a inscrição na internet. Começava por uma reunião de apresentação aos professores e à direção e depois era realizado um cronograma para ir darmos a formação. Embora não sendo muito tempo (seis horas para cada área) era o suficiente para despertar o gosto para aprenderem mais e darmos algumas estratégias e visões sobre o que é a educação artística, sem nos esquecermos da parte da integração das instituições culturais, para haver essa articulação desde o início. Depois eles (os professores) iam aplicando em contexto de trabalho, de acordo com o seu estilo pessoal e o que sabiam, o que tinham aprendido na formação. Nas reuniões de acompanhamento diziam o que faziam com os alunos e aí é que se apercebiam do que não sabiam. Nessas reuniões, identifiquei três fases nos professores: a primeira era de revolta, porque não conseguiam fazer, estavam contrariados... na segunda já havia uma acalmia e na terceira fase, entusiasmo pelo que tinham aprendido.

2.Que cenário encontraram nas escolas? Que constrangimentos?

As direções das escolas sempre aceitaram muito bem os constrangimentos, era mais ao nível dos professores. Sempre se queixaram que não havia formações nesta área, sendo esta também uma das razões que os relatórios identificavam, mas depois quando aparecia a formação, muitos deles não queriam fazer, o que é um paradoxo.

2.1. Porque diz que os professores não queriam fazer a formação?

Diziam que já faziam tudo aquilo que íamos ensinar, aliás, essa foi a principal dificuldade a ultrapassar. Os professores achavam que já faziam, em sala de aula, tudo a nível das artes. Por isso, é que na primeira reunião de acompanhamento havia muita revolta, porque davam conta que não era nada daquilo que faziam. O que eles faziam era festejar o natal, o carnaval e a páscoa, o S. Martinho, os Santos populares... e para

eles isto era educação artística, realizar trabalhos à base das efemeridades e dos temas e não de conceitos como nós fazíamos no programa.

3.Desde 2010 até 2017 quais foram as maiores mudanças verificadas ao nível do Plano de Formação? As estratégias foram sendo reformuladas? Quais e porquê?

Foram-se reformulando em tempo que dávamos por módulo, por exemplo, no início cada sessão era de 2 horas mas depois chegamos à conclusão que deviam ser 3 horas. Fomos reformulando alguns conteúdos e dando mais margem de maleabilidade aos formadores externos que quisessem trabalhar outros conceitos nas diferentes áreas. Fomos insistindo cada vez mais com os professores para levarem as crianças a ver espetáculos de dança, de música, de teatro, exposições... de uma certa forma há uma crítica (positiva) que todos fazem, que o tempo da formação era pouco mas nós não conseguíamos dar mais tempo, aliás, acho até que nem todos os professores aceitariam mais tempo. Aceitavam mais tempo, mas só no final da formação, por isso, é que fomos fazendo mais umas sessões. Em alguns agrupamentos fomos fazer um reforço, juntamente com os centros de formação a que estavam afetados. Mas como tínhamos o país inteiro era muito difícil. Pois, uma das dificuldades era também termos formadores que tivessem esta visão das artes como forma de conhecimento. Tivemos casos de alguns que foram para as sessões dar receitas.

3.1. Receitas em que sentido?

Ao nível da música, por exemplo, com a infantilização das músicas, reportórios muito empobrecidos, não eram muitos casos mas foram alguns... e depois de estar feito não podemos voltar atrás. Não iam de encontro aos pressupostos do programa, apesar de terem feito o curso de formação de formadores, no início do ano. Nestes dois últimos anos, não se fez, por falta de financiamento.

4. De que forma avalia a adesão dos professores e as condições de implementação da Formação no terreno? Como descreveria a adesão dos professores e escolas ao PEEA desde a sua criação?

Penso que já respondi a essas questões, anteriormente, haviam algumas resistências no início da formação mas no final expressavam que tinham gostado.

5. Desde 2010 até 2017 a equipa do PEEA produziu algum tipo de documentação ou avaliação sistemática sobre os seus processos e resultados?

Sim, houve relatórios mas eram muito idênticos de uns anos para os outros, não se registaram muitas alterações ao longo dos anos. O que se destaca nos relatórios é que durante os sete anos, nas reuniões de acompanhamento, pautaram-se por aqueles três períodos (a revolta, a acalmia e por fim o entusiasmo). O que se salientou mais foi que estes professores desde 2014 até agora já não eram tão resistentes. Esta foi a maior conclusão.

5.1 Esses relatórios estão acessíveis para consulta?

Não, são só internos.

6. Qual considera serem as ‘mais valias’ introduzidas pelo PEEA no campo do desenvolvimento curricular em artes?

Acho que houve muitas ‘mais valias’. Da minha experiência, das entrevistas que fiz pelo país, as formações que existem são baseadas apenas nas técnicas, nas diferentes áreas. Na área das artes visuais ainda se focalizam mais na técnica, dando ênfase só ao produto final e não aos processos. Vê-se o mesmo no ensino básico, em todos os ciclos de ensino, não há um trabalho sistemático em sala de aula, que é algo que o programa promove.

7. Quais foram as instituições ou as instâncias (governamentais ou não-governamentais) que mais apoiaram, promoveram ou patrocinaram o PEEA, designadamente, ao nível das condições de trabalho da equipa?

As instituições penso que foram mesmo as autarquias e também as instituições culturais como o Centro Cultural de Belém, o Museu Berardo, a Fábrica das Artes, a Orquestra Metropolitana de Lisboa, vários museus pelo país, não se restringiu apenas a Lisboa....

7.1.E a nível de apoio de recursos?

Autarquias, a Fundação Calouste Gulbenkian, onde o Programa foi desenvolvido, de 2010 até ao final de 2013 com o apoio financeiro da FCG e depois a Fundação Aga Khan ofereceu o subsídio e continuou até 2017 e também contamos com o apoio da Organização dos Estados Ibero-americanos. O Programa sempre viveu de financiamentos externos e o Ministério de Educação dava os recursos humanos, o

espaço e os transportes. Nestes dois últimos anos inscreveu uma verba no orçamento, mas penso que a equipa, mesmo com mais dinheiro, não podia fazer mais do que o que fez. A não ser que financiasse o suficiente para que durante um ano pudéssemos formar mais formadores, preparando-os para realizarem também as reuniões de acompanhamento e no ano seguinte colocar esses formadores em vários pontos do país de forma a começarem todos ao mesmo tempo. Mas isso seria difícil, parar um ano seria quase como “assassinar” o programa. Para além disso, a instabilidade das políticas educativas também não nos garantia segurança, para fazermos essas mudanças. O Ministério da Cultural também nos deu sempre muito apoio, fizemos o Portal das Experiências Culturais, desde 2011 até ao final de 2017, tivemos um relacionamento fantástico. Também houve uma tentativa de trabalhar em parceria com as Escolas Superiores de Educação (ESE) mas só funcionou com a ESE de Bragança e de Setúbal. As entradas do programa eram tantas que também era difícil abranger tudo e todos. Deste programa com as respetivas parcerias surgiram muitos subprogramas nas várias áreas, musical, dança, teatro, ultimamente, a residência artística...

8. Quais considera terem sido os maiores bloqueios ou interferências na implementação, desenvolvimento e expansão do PEEA a uma escala nacional, ou até mesmo, internacional?

O maior bloqueio a nível da escala nacional seria a limitação dos recursos humanos que tínhamos, teria que haver um maior investimento em formadores externos que fossem formados capazes de aplicar a formação e de dirigirem as reuniões de acompanhamento, porque estas reuniões são difíceis, é preciso estar muito bem por dentro do programa e da educação artística em geral.

A nível de uma expansão internacional, íamos iniciar este ano. A Equipa do PEEA esteve num grupo de trabalho, na Comissão Europeia, onde se refletiu sobre as questões da educação artística e o PEEA foi considerado como uma prática relevante em educação artística, precisamente por ter a formação, por tratar a arte como área de conhecimento e por ter articulação com as instituições culturais.

9. Existem alguns estudos (relatórios, teses, monografias) realizados e publicados em Portugal ou no estrangeiro quanto ao PEEA? Existindo, quem o(s) realizou e onde pode(m) ser consultado(s)?

Teses desconheço, existem alguns relatórios, mas não estão disponíveis.

IV. A área específica das artes visuais

1. Como foram estruturadas as sessões de formação na área das artes visuais? Quais os principais objetivos para esta área?

As sessões das artes visuais estruturaram-se a partir da obra do “Primeiro Olhar”, não como uma receita, mas no sentido das crianças terem acesso às obras de arte. Parte-se, muitas vezes, do princípio que os meninos têm acesso a obras de arte, mas não. Partiu-se deste modelo porque também enfatiza os mesmos eixos que o PEEA, a fruição – contemplação, a reflexão – interpretação e a experimentação – criação. Outra razão foi porque tem como princípio estruturar o trabalho a partir de conceitos.

2. Como justifica o recurso ao “Programa Integrado de Artes Visuais – 1º Olhar” como base metodológica? Como descreveria essa ‘base metodológica’?

O programa contém os 3 eixos de que já falámos, aliás, as competências essenciais já partiram do Programa do 1º Olhar, assim como, as metas de aprendizagem em 2010 e as aprendizagens essenciais. Foram as mesmas pessoas que as fizeram.

3. Sentiram, enquanto equipa, algum tipo de limitação ou constrangimento na implementação e desenvolvimento da formação de professores nesta área? Quais?

Sim, sente-se que há um défice cultural muito grande, que se prende também com a formação inicial de professores que está completamente desajustada. Penso que um professor deve emergir nos vários territórios artísticos, mesmo que não domine todos os conceitos, fica com outro modo de ver o mundo, outro modo de ver a escola e de se ver a si próprio.

4. Ainda especificamente nesta área de formação, que pareceres positivos e/ou críticas foram recebendo ao longo do tempo?

No início achavam que a metodologia era muito difícil para as crianças e que estas não iam conseguir olhar as obras de arte, mas no final chegavam à conclusão que as crianças diziam as mesmas coisas que eles disseram durante a sessão de formação. Isto porque o Programa está todo imbuído de uma conceção pedagógica e aqui apercebemo-nos das fracas expectativas que os professores têm das crianças, muitas vezes por ausência de saberes e de conhecimentos. A primeira observação que os professores fazem é: “como

é que uma criança vai ficar a olhar para a imagem e falar sobre ela?”, este é um preconceito que ouço há anos. Os estereótipos continuam a dominar em todas as áreas.

5.Qual considera ser a grande diferença (ou a grande marca) introduzida pelo PEEA na formação de professores nesta área, em Portugal, desde a sua criação?

Penso que é precisamente esta metodologia, que se torna flexível ao ponto de a podermos aplicar em qualquer contexto, sem ser obrigatório em sala de aula e podem-se utilizar outras imagens, sem serem as obras que estão em museus. O essencial é terem consciência e intencionalidade nos conceitos que se querem trabalhar, alargando horizontes visuais e culturais.

6.Em que estado se encontra atualmente o programa, e quais considera serem as visões ou perspetivas para o seu futuro?

Neste momento já não estou a coordenar o PEEA e não sei qual é a visão ou perspetiva que têm para o programa.

Lisboa, 22 de novembro de 2018

Anexo 2. Guião e entrevista realizada a Pedro Vieira

Objetivos – A entrevista pretende dar resposta às questões de enquadramento da formação do PEEA e do seu desenvolvimento em contexto escolar; Conhecer o historial e as circunstâncias em que surge o PEEA; Abordar questões que fundamentaram a criação do Plano de Formação de Professores; Perceber os processos de implementação da Formação e o seu impacto, entre 2010 e 2017; Compreender, na área específica das artes visuais, as bases metodológicas adotadas e conhecer a opinião crítica do entrevistado sobre as perspetivas de futuro para o PEEA.

I.Dados de identificação

Nome: Pedro Vieira

Formação: Licenciatura em arquitetura

Atividade profissional atual: Técnico Superior da DGE em Educação Artística

II. Equipa de Educação Artística e PEEA

1.Que funções já desempenhou, na Equipa de Educação Artística e que função desempenha atualmente?

Desde que integrei a equipa do PEEA, colaboro com a mesma em diversas atividades. Dou formação de docentes na área das artes visuais e trato da imagem digital da página do PEEA no site da DGE, com a recolha de conteúdos, manutenção da parte gráfica, construção do Boletim Digital do PEEA, entre outras ao nível dos canais de comunicação.

2.Quando integrou a Equipa de Educação Artística?

Integrei a equipa em 2014, por concurso.

3.Conhece em que circunstâncias surge o PEEA?

A Dra Elisa poderá responder melhor, foi ela que constituiu o Programa, mas posso dizer o que sei. O PEEA surge em 2010 com Elisa Marques, a convite da Ministra Isabel Alçada. Nessa altura é constituída uma equipa, que dava suporte nas diferentes áreas de expressão, música, artes visuais, dança e teatro. Dentro das finalidades e pressupostos do Programa a formação de docentes, em formato de oficina, é um dos

principais eixos do PEEA que deriva de uma necessidade há muito sentida e referida em vários relatórios.

4.Quando, onde e de quem partiu a iniciativa?

Acho que já respondi a essa pergunta anteriormente.

5.Como descreveria as relações entre PEEA e a formação contínua de educadores e professores desde a sua génese?

A formação contínua é um dos eixos do PEEA e o principal instrumento do Ministério da Educação, ao nível da educação artística.

6.Conhece os problemas ou necessidades (previamente detetados) que estiveram na base da criação do plano de Formação de Professores no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes do PEEA e quais as soluções ou respostas que foram criadas (a curto ou a longo prazo) para esses problemas e necessidades?

Não sei dizer com grande rigor, mas o PEEA surge como uma resposta, uma decisão a nível político para um problema identificado. O fundamento da criação do Programa assenta na necessidade de formação nas áreas artísticas e na articulação com as instituições culturais, apostando na aquisição, por parte dos alunos, das linguagens específicas de cada área.

7.Qual considera ser o aspeto mais inédito ou inovador do PEEA no campo da formação de professores?

Para mim, a grande novidade é a questão dos três eixos, a fruição – contemplação, a reflexão – interpretação e a experimentação – criação. Tanto no Programa das Artes Visuais como nas outras áreas plasmam uma estrutura pedagógica, onde verdadeiramente todas as áreas trabalham de maneira integrada os três eixos em qualquer ação educativa. Para além disso, o PEEA não funciona como um satélite, ele comunica com as orientações curriculares. As Aprendizagens Essenciais foram realizadas com a colaboração do Programa.

8.Desde o ano que integrou a equipa que impacto considera ter sido produzido pelo PEEA, no panorama educativo português?

Penso que é um estudo que ainda está por fazer e seria importante fazê-lo. Da experiência que temos sentimos que a maior mudança dá-se ao nível das práticas, das dinâmicas de sala de aula e do contágio das instituições culturais com as escolas. O maior impacto dá-se no trabalho dos docentes, nomeadamente, na maneira de pensar, de olhar e de planear o trabalho nestas áreas.

III.Implementação do plano de Formação de Professores no âmbito do Desenvolvimento Curricular em Artes do PEEA

1.Como se processou a implementação da Formação nos Agrupamentos?

Os Agrupamentos inscrevem-se para aderirem ao Programa e a ideia é desenvolver dinâmicas/rotinas de Agrupamento na abordagem das áreas artísticas. No primeiro ano, envolvem-se os professores na formação. Inicialmente apresentamos o programa da formação, que é composto por 25h presenciais e 25h de trabalho autónomo, composta por 2 sessões de 3h cada para cada uma das áreas, dando-se uma reunião de acompanhamento no final de cada período. Nestas reuniões pretendemos verificar o impacto que o Programa está a ter e reorientamos sempre que é necessário, focando sempre o trabalho diário em sala de aula. Na última reunião realizamos o balanço final. Juntamente com a Formação pretende-se dinamizar ações entre os Agrupamentos e as Instituições Culturais, onde se desenvolvem todos os subprogramas.

2.Que cenário encontraram nas escolas? Que constrangimentos?

Cada escola tem uma visão diferente desta área. Sente-se, normalmente, que é vista como uma área menor, não há trabalho feito, o que é grave e preocupante. A nível do diagnóstico, no discurso oficial não, é um discurso de valorização, mas na prática não sentimos essa preocupação. Sentimos que só haverá mudanças reais, com estruturas que pressionem o desenvolvimento de atividades que dinamizem a vida cultural dos Agrupamentos, mas estas estruturas não existem. Nos vários relatórios de Avaliação em Educação é referido que não estão a ser respeitados os tempos destinados à Educação Artística, está escrito e não acontece nada. Existem efetivamente estas carências, estas disfuncionalidades.

3.Desde 2010 até 2017 quais foram as maiores mudanças verificadas ao nível do Plano de Formação? As estratégias foram sendo reformuladas? Quais e porquê?

Foram pontuais, o plano de Formação manteve-se quase o mesmo, até ao final do ano letivo anterior.

4. De que forma avalia a adesão dos professores e as condições de implementação da Formação no terreno? Como descreveria a adesão dos professores e escolas ao PEEA desde a sua criação?

Os professores aderem com ânimo. Inicialmente revelam alguma resistência, porque o programa de formação quando acontece todos os professores do Agrupamento têm que estar envolvidos e como é em horário pós-letivo provoca algum desânimo nos docentes, mas ao longo da formação dá-se a volta e todos acabam por se envolver de forma motivada. Interessam-se e procuram trabalhar, surgem algumas dificuldades porque perdem a fundamentação das práticas antigas e sentem lacunas nos conhecimentos que têm, mas acaba-se por ultrapassar tudo.

5. Desde 2010 até 2017 a equipa do PEEA produziu algum tipo de documentação ou avaliação sistemática sobre os seus processos e resultados?

Sim, a equipa tem uma série de processos, documentação, avaliações realizadas pelos formadores, relatórios das reuniões de acompanhamento e de balanço final que vão gerindo e modelando o Programa.

6. Qual considera serem as ‘mais valias’ introduzidas pelo PEEA no campo do desenvolvimento curricular em artes?

Penso que já fui respondendo a essa questão.

7. Quais foram as instituições ou as instâncias (governamentais ou não-governamentais) que mais apoiaram, promoveram ou patrocinaram o PEEA, designadamente, ao nível das condições de trabalho da equipa?

Foram várias, o Programa Integrado de Artes Visuais do 1º Olhar disponibilizado pela Fundação Calouste Gulbenkian, foi a base nesta área e foi reeditado para o PEEA. A Fundação Aga Khan através de financiamento para visitas e produção de recursos educativos, a Organização dos Estados Ibero Americanos e outras instituições como as autarquias, todos de forma mais ou menos informal foram uma importante rede de suporte para a equipa.

8.Quais considera terem sido os maiores bloqueios ou interferências na implementação, desenvolvimento e expansão do PEEA a uma escala nacional, ou até mesmo, internacional?

A nível internacional não sei, mas a nível nacional considero que o maior bloqueio se prende com a falta de recursos humanos.

9.Existem alguns estudos (relatórios, teses, monografias) realizados e publicados em Portugal ou no estrangeiro quanto ao PEEA? Existindo, quem o(s) realizou e onde pode(m) ser consultado(s)?

Não. Acho que existem algumas teses a nível de mestrado, mas de maior relevo não.

IV.A área específica das artes visuais

1.Como foram estruturadas as sessões de formação na área das artes visuais? Quais os principais objetivos para esta área?

Como já referi, era estruturada em duas sessões de 3h cada. Os principais objetivos centravam-se no desenvolvimento das capacidades visuais e plásticas das crianças através de metodologias e estratégias específicas das artes visuais. Ou seja, tendo por base os três eixos (fruição – contemplação, a reflexão – interpretação e experimentação – criação) pretende-se que se dê a aquisição de conceitos e que se ampliem universos visuais de qualidade.

2.Como justificam o recurso ao “Programa Integrado de Artes Visuais – 1º Olhar” como base metodológica? Como descreveria essa ‘base metodológica’?

Recorreu-se ao “1º Olhar” porque já estão identificadas estas questões, os eixos já estão sinalizados indo de encontro aos objetivos do PEEA. A base metodológica do “1º Olhar” surgiu como um recurso natural para a formação na área das artes visuais.

3.Enquanto elemento da equipa e formador sentiu algum tipo de limitação ou constrangimento na implementação e desenvolvimento da formação de professores nesta área? Quais?

Tirando o que já mencionei, não senti nenhum tipo de limitação em especial, só acho que poderia ser uma equipa maior com mais recursos para podermos responder, a nível nacional, a mais Agrupamentos.

4. Ainda especificamente nesta área de formação, que pareceres positivos e/ou críticas foram recebendo ao longo do tempo?

Sempre fomos bem recebidos e no final reconhecem a importância deste Programa. No início, os professores ficam um pouco receosos, acham que as estratégias que apresentamos não são muito apropriadas a crianças pequenas e sentimos que existe uma certa infantilização na forma como os professores trabalham os conteúdos destas áreas. É uma barreira inicial que trabalhando acaba por ser ultrapassada.

5. Qual considera ser a grande diferença (ou a grande marca) introduzida pelo PEEA na formação de professores nesta área, em Portugal, desde a sua criação?

Acho que já respondi, anteriormente.

6. Em que estado se encontra atualmente o programa, e quais considera serem as visões ou perspetivas para o seu futuro?

Desde os meses de agosto/setembro que está a passar por um processo de mudança. A equipa sofreu alterações e apenas eu me mantenho, porque pertença ao quadro efetivo da DGE. O PEEA está em fase de reformulação, não há a intenção de alterar os fundamentos principais do Programa, talvez as estratégias de implementação da Formação, mas ainda está tudo em fase de construção, não sei adiantar muito mais.

Lisboa, 14 de novembro de 2018

Anexo 3. Guião da entrevista a professores

Objetivos – Conhecer a opinião dos docentes que realizaram a Formação de Professores do PEEA relativamente ao funcionamento, pertinência dos conteúdos abordados e a sua incorporação nas práticas pedagógicas em sala de aula.

I. Dados de identificação do(a) professor(a)

- 1. Nome:**
- 2. Curso:**
- 3. Anos de docência:**
- 4. Situação profissional:**

II. Motivações que conduzem os docentes a realizar a formação do PEEA

1. Interesse pessoal nesta área específica
2. Incentivo por parte de colegas e/ou estabelecimento de ensino onde leciona
3. Obtenção de informações, conhecimentos e/ou contactos úteis ao exercício da sua profissão
4. Processo de inscrição
5. Clareza da informação e do serviço prestado
6. Acreditação ou Certificação de competências
7. Pertinência pedagógica-artística dos conteúdos programáticos do PEEA
8. Procura de novas metodologias, etc.

III.A formação do PEEA, na área das artes visuais

1. Perceção da pertinência dos conteúdos abordados
2. Exploração das metodologias apreendidas em contexto de sala de aula
3. Dificuldades e desafios sentidos ao longo da formação
4. (Des)conhecimento prévio dos conteúdos e conceitos abordados na formação
5. Apuramento da aquisição/assimilação de conceitos pelas crianças

IV.Repercussões da formação do PEEA na prática letiva

1. Distanciamento temporal
2. Alteração de práticas pedagógicas na área da expressão plástica
3. Balanço final
4. Relevância na continuidade da formação do PEEA

Anexo 4. Entrevista realizada ao Professor A

I. Dados de identificação do(a) professor(a)

Nome: A

Curso: Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo, Variante de Educação Visual e Tecnológica

Anos de docência: 14 anos

Situação profissional: contratado(a)

I.

1. Tem interesse pessoal na área específica da educação estética e artística?

Sim, sempre tive interesse pela educação artística.

2. Teve algum tipo de incentivo por parte de colegas ou por parte de membros do estabelecimento de ensino onde leciona para frequentar a formação do PEEA?

Propriamente um incentivo, não. Soube da formação através de uma circular e inscrevi-me numa folha que a Direção do Agrupamento disponibilizou para o efeito.

3. Considera que o PEEA é um meio relevante para obter informações, conhecimentos e/ou contactos úteis ao exercício da sua profissão?

Sim, considero. A nível da Direção Geral da Educação é o único programa oficial que conheço e tem lá tudo, sobre todas as áreas de educação artística. Para os docentes que têm pouca formação na área, basta acederem ao site e ficam esclarecidos. Acho que até têm exemplos de atividades realizadas em várias escolas.

4. Em que ano realizou a Formação de Professores do PEEA e como teve conhecimento desta? Inscreveu-se voluntariamente? Onde?

Penso que realizei em 2013/2014 e foi através da Direção do Agrupamento de Escolas da Póvoa de Sta Iria. Inscrevi-me voluntariamente e como já referi preenchi, com os meus dados, um documento próprio para esse efeito.

5. Considera que a informação prestada acerca dos objetivos da formação e do seu plano de desenvolvimento ao longo do ano letivo, foram claros?

Sim, foram. Lembro-me que a primeira sessão foi com todos os formadores. Foi uma espécie de reunião, onde nos explicaram como iria funcionar a formação,

fiquei com algumas dúvidas nesse dia relativamente a aspetos relacionados com a avaliação da formação. Quanto ao resto pareceu-me claro, eram 3 sessões para cada área artística com os respetivos formadores e pelo meio tínhamos reuniões de acompanhamento com os responsáveis pelo Programa da DGE.

6. O facto de esta Formação dar acesso a Acreditação e Certificação de competências foi um facto determinante na sua frequência do PEEA?

Não foi determinante, mas teve o seu peso.

7. Considera pertinentes os conteúdos programáticos abordados no PEEA, seja do ponto de vista ‘pedagógico’, seja do ponto de vista ‘artístico’? Se possível, dê alguns exemplos ou explique os motivos da sua resposta.

Sim, claro, vão de encontro ao programa. Como a minha área de formação específica está mais relacionada com as artes visuais, os conteúdos abordados não eram novidade, mas nas outras áreas não me sentia tão à vontade e as metodologias que aprendi nas sessões de música ou de dança foram muito importantes. Antes da formação nem me atrevia quase a abordar os conteúdos destas áreas, apesar de saber que tinha de as lecionar. Não me sentia à vontade e pensava que não tinha jeito nenhum e que não ia conseguir transmitir corretamente conhecimentos aos alunos. Limitava-me a um repertório de músicas comemorativas, do natal, carnaval, umas pequenas coreografias a acompanhar a letra da música e pronto. Foi muito importante conhecer outras estratégias e métodos pedagógicos nestas áreas.

8. Considera que a procura de novas metodologias de ensino-aprendizagem nas áreas artísticas foi o fator mais determinante para a sua inscrição no PEEA?

Foi um dos motivos sim, principalmente para conhecer metodologias das áreas em que me sinto mais desconfortável, tal como já referi.

9. Gostaria de referir outros aspetos que o tenham motivado a inscrever-se e a frequentar esta formação?

Acho que já referi todos.

III.

- 1. Nas sessões de formação do PEEA destinadas às artes visuais, como classificaria (muito boa, média, insuficiente, etc.) a abordagem dos conteúdos por parte da equipa? Descreva mais detalhadamente a qualidade da sua percepção acerca dessa mesma ‘abordagem’, dando exemplos concretos (se possível).**

Foi muito boa. Como já disse, é uma área que me é cara e conheço muito bem os conteúdos e como abordá-los com os meus alunos. Porém, ainda não conhecia a metodologia que apresentaram na formação. Para mim, foi uma novidade e até fiquei agradavelmente surpreso. A abordagem dos conceitos era feita através da comparação de imagens, que eram obras de arte. Tínhamos que observar e encontrar analogias ou diferenças utilizando a linguagem artística e só depois é que passávamos à experimentação. Nós, professores, somos direcionados na nossa formação a valorizar muito, na avaliação, o produto final e com esta formação fiquei com uma perspetiva diferente. Os processos são ainda mais importantes e espelham a sistematização das práticas pedagógicas.

- 2. Antes de frequentar a formação do PEEA já estava familiarizado com a metodologia proposta (baseada no Programa Integrado de Artes Visuais ‘Primeiro Olhar’)? Considera que, após a frequência desta formação, a sua prática pedagógica sofreu alterações significativas? Considera que explorou ou aplicou (mais ou menos do que anteriormente) esta metodologia no contexto da sua sala de aula?**

Como já disse, não conhecia a metodologia e claro que veio a alterar a minha prática. Não a sigo na íntegra, mas é uma ferramenta valiosíssima e à qual continuo a recorrer para planear as atividades das artes visuais, até porque permite fazer ligações com conteúdos de outras disciplinas.

2.1. Podia dar um exemplo prático?

Sim, por exemplo, utilizando duas imagens com retratos ou autorretratos, consigo trabalhar ao mesmo tempo conceitos das artes visuais e de português, por exemplo: proporções do rosto e descrição física e psicológica do sujeito. Planeando bem podemos fazer muita coisa, mas claro dá muito trabalho e ocupa muito tempo, principalmente se os professores não estão familiarizados com as

linguagens artísticas. Não é fácil, a verdade é que são exigidas tantas tarefas burocráticas aos docentes que quase não temos tempo, nem motivação, para pesquisar e planejar estas atividades, que são bem mais aliciantes para as crianças. E o que ninguém diz é que depois agarram-se aos manuais e seguem aquilo de fio a pavio, e está tudo bem.

3. Que constrangimentos ou dificuldades sentiu (se é que sentiu alguns), na planificação e aplicação desta metodologia em contexto de sala de aula? Podia indicar os principais desafios que sentiu (se é que sentiu algum) ao longo do processo de formação?

Não senti dificuldades em planejar, nem em aplicar, o constrangimento é sempre o mesmo, o tempo. Preparar os materiais para estas áreas requer sempre mais tempo e espaço também. Nem todas as escolas estão preparadas e equipadas com salas e materiais adequados, é preciso recorrer muitas vezes ao improvisado. O principal desafio foi mesmo por em prática as novas metodologias, quando já estamos acomodados aos nossos métodos é difícil sair da zona de conforto, mas conseguiu-se. Lembro-me que foi cansativo depois de fazer 5 horas letivas, ter mais 3 horas de formação e ainda ter que planejar o dia seguinte, com deslocações de um lado para o outro, é complicado.

4. Tinha algum conhecimento prévio dos conteúdos e conceitos abordados ao longo da formação?

Sim, conhecia bem os conteúdos.

5. Que avaliação realizou das atividades realizadas pelos alunos? Verificou se foram atingidos os objetivos? Como classificaria o nível de adesão e/ou interesse manifestado pelos alunos quanto a esta metodologia de ensino-aprendizagem?

A avaliação foi boa, os objetivos foram atingidos por grande parte dos alunos. A maioria colaborou e alargou o seu vocabulário. No final do ano notavam-se as mudanças, é claro que ficam sempre mais excitados e torna-se mais difícil controlar o ambiente da turma que fica mais agitado, mas esta metodologia tem uma boa adesão.

5.1 Porque ficam os alunos mais agitados?

Eu acho que é porque nunca foram habituados a ser autónomos e a fazerem este género de atividades. Ficam mais descontrolados, acham que é uma brincadeira. São formatados, desde que entram para a escola, que para aprenderem têm que estar sempre sentados, calados, a ouvir e a escrever e então tudo que fuja a este formato é visto como lúdico. É algo que está muito enraizado na nossa mentalidade.

IV.

1. Há quanto tempo realizou a formação? Desde então manteve anualmente a sua atividade docente?

Foi há 6 anos. Nem sempre, tive contratos temporários pelo meio.

2. Sente que a formação do PEEA lhe forneceu ferramentas que implicaram mudanças pedagógicas na abordagem dos conteúdos de expressão plástica ou manteve as mesmas práticas?

Sim, claro que alterou a minha abordagem que implicaram mudanças na minha prática.

3. Que balanço faz da formação do PEEA?

Faço um bom balanço. Foi muito positivo.

4. Pensa que a formação deve continuar a desenvolver-se dentro dos mesmos moldes? Se tivesse oportunidade de participar na conceção ou reformulação do PEEA, quais os aspetos que gostaria de alterar?

No início pareceu-me que eram poucas sessões, podiam ser mais, tive colegas que não perceberam bem as metodologias, mas para isso tinha que ser alargada de um para dois anos e acho que faz falta algum acompanhamento em sala de aula. Acho que não mudava mais nada.

Lisboa, 9 de novembro de 2018

Anexo 5. Entrevista realizada ao Professor B

I. Dados de identificação do(a) professor(a)

Nome: B

Curso: Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo

Anos de docência: 31 anos

Situação profissional: Quadro de Agrupamento

II.

1. Tem interesse pessoal na área específica da educação estética e artística?

Pessoalmente confesso que não tenho muito, mas como professor(a) sei que tenho que lecionar essa área e faço o que posso e sei.

2. Teve algum tipo de incentivo por parte de colegas ou por parte de membros do estabelecimento de ensino onde leciona para frequentar a formação do PEEA?

Incentivo não tive nenhum, disseram-me apenas que ia iniciar essa formação e inscrevi-me, tal como, os outros colegas.

3. Considera que o PEEA é um meio relevante para obter informações, conhecimentos e/ou contactos úteis ao exercício da sua profissão?

Nesta área acho que sim.

4. Em que ano realizou a Formação de Professores do PEEA e como teve conhecimento desta? Inscreveu-se voluntariamente? Onde?

Sim, foi voluntariamente, nem ia, se assim não fosse. Acho que ainda tenho o direito de escolher a formação que sinto fazer-me falta. Foi no ano letivo de 2011/2012, soube pelos colegas e através da Direção da Escola. Não me lembro muito bem, mas acho que me inscrevi na secretaria do Agrupamento.

5. Considera que a informação prestada acerca dos objetivos da formação e do seu plano de desenvolvimento ao longo do ano letivo, foram claros?

Lembro-me que no início fiquei um pouco confusa, mas depois durante as sessões fui percebendo o que se pretendia.

6. O facto de esta Formação dar acesso a Acreditação e Certificação de competências foi um facto determinante na sua frequência do PEEA?

Foi, mas também para conhecer novos métodos nestas áreas.

7. Considera pertinentes os conteúdos programáticos abordados no PEEA, seja do ponto de vista ‘pedagógico’, seja do ponto de vista ‘artístico’? Se possível, dê alguns exemplos ou explique os motivos da sua resposta.

Na altura considerei os conteúdos programáticos pertinentes, mas como deixei de seguir essas metodologias, já não me lembro muito bem para dar exemplos. Devia fazer a formação outra vez, uma pessoa se não põe em prática vai-se esquecendo.

8. Considera que a procura de novas metodologias de ensino-aprendizagem nas áreas artísticas foi o fator mais determinante para a sua inscrição no PEEA?

Sim, para além dos créditos esse também foi outro fator.

9. Gostaria de referir outros aspetos que a tenham motivado a inscrever-se e a frequentar esta formação?

Acho que não. Talvez o entusiasmo de aprender coisas novas.

III.

1. Nas sessões de formação do PEEA destinadas às artes visuais, como classificaria (muito boa, média, insuficiente, etc.) a abordagem dos conteúdos por parte da equipa? Descreva mais detalhadamente a qualidade da sua percepção acerca dessa mesma ‘abordagem’, dando exemplos concretos (se possível).

Foi boa, apesar de tudo aprendi algumas coisas. Na área específica das artes visuais, não me lembro muito bem, mas acho que não me correu muito bem, não percebi bem o que era pedido e a atividade que apliquei em sala de aula não teve o resultado esperado.

- 2. Antes de frequentar a formação do PEEA já estava familiarizado com a metodologia proposta (baseada no Programa Integrado de Artes Visuais ‘Primeiro Olhar’)? Considera que, após a frequência desta formação, a sua prática pedagógica sofreu alterações significativas? Considera que explorou ou aplicou (mais ou menos do que anteriormente) esta metodologia no contexto da sua sala de aula?**

Não, não conhecia a metodologia e achei-a confusa pelo que não alterei muito a minha prática. Aplicava as estratégias que aprendi mais frequentemente durante o ano de formação, mas atualmente aplico pouco, provavelmente, porque não percebi muito bem, na altura.

- 3. Que constrangimentos ou dificuldades sentiu (se é que sentiu alguns), na planificação e aplicação desta metodologia em contexto de sala de aula? Podia indicar os principais desafios que sentiu (se é que sentiu algum) ao longo do processo de formação?**

Lembro-me que fiz a planificação em grupo, a partilha entre colegas ajudou-me muito. Não estava familiarizada com as linguagens artísticas e também não percebi muito bem a metodologia. Para mim, não foi fácil, mas, lembro-me que gostava muito da parte prática da formação e que foi um dos fatores que me motivou a continuar.

- 4. Tinha algum conhecimento prévio dos conteúdos e conceitos abordados ao longo da formação?**

Só de ler nos programas, na minha formação inicial não abordávamos os conteúdos da mesma forma.

- 5. Que avaliação realizou das atividades realizadas pelos alunos? Verificou se foram atingidos os objetivos? Como classificaria o nível de adesão e/ou interesse manifestado pelos alunos quanto a esta metodologia de ensino-aprendizagem?**

As crianças gostaram, aderiram e acho que foram atingidos os objetivos.

IV.

- 1. Há quanto tempo realizou a formação? Desde então manteve anualmente a sua atividade docente?**

Foi há 8 anos. Sim.

- 2. Sente que a formação do PEEA lhe forneceu ferramentas que implicaram mudanças pedagógicas na abordagem dos conteúdos de expressão plástica ou manteve as mesmas práticas?**

Fiquei a conhecer novas ferramentas, mas não posso dizer que tenha alterado substancialmente as minhas práticas. Acho que não mudaram muito.

- 3. Que balanço faz da formação do PEEA?**

Foi boa, adquiri mais conhecimentos.

- 4. Pensa que a formação deve continuar a desenvolver-se dentro dos mesmos moldes? Se tivesse oportunidade de participar na conceção ou reformulação do PEEA, quais os aspetos que gostaria de alterar?**

Deveria haver alguma melhoria ao nível das metodologias. Achei que as três sessões em cada área foi pouco, aprendemos só o básico. Alterava as sessões de artes visuais, não me sentia motivada, a formação era em horário pós-laboral e àquela hora já me sentia cansada. Deveria haver dispensa letiva para realizar as formações, para aproveitarmos melhor e estarmos mais atentos. Depois de um dia inteiro a trabalhar com crianças complicadas, já não temos o mesmo nível de concentração, só desejámos ir para casa descansar.

Lisboa, 5 de novembro de 2018

Anexo 6. Entrevista realizada ao Professor Jorge Sousa

I. Dados de identificação do(a) professor(a)

Nome: Jorge Sousa Lopes Rocha

Curso: Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo

Anos de docência: 15 anos

Situação profissional: Quadro de Agrupamento

II.

1. Tem interesse pessoal na área específica da educação estética e artística?

Sim e gostava de ter mais ferramentas nesta área.

2. Teve algum tipo de incentivo por parte de colegas ou por parte de membros do estabelecimento de ensino onde leciona para frequentar a formação do PEEA?

Não, a direção da escola informou-nos da formação e foi pela necessidade própria e profissional sentida na área das expressões que decidi fazer a formação.

3. Considera que o PEEA é um meio relevante para obter informações, conhecimentos e/ou contactos úteis ao exercício da sua profissão?

Sim. A formação inicial é pobre nesta área e ao longo da carreira queremos estar atualizados. A formação do PEEA tem a vantagem de ser gratuita. Nunca aparecem formações na área das expressões que sejam gratuitas, temos sempre que pagar.

4. Em que ano realizou a Formação de Professores do PEEA e como teve conhecimento desta? Inscreveu-se voluntariamente? Onde?

Foi através da Direção do Agrupamento do Bairro Padre Cruz, em 2011/2012. Sim, como já disse, foi voluntariamente... já não me lembro bem se manifestei interesse por mail, ou presencialmente...

5. Considera que a informação prestada acerca dos objetivos da formação e do seu plano de desenvolvimento ao longo do ano letivo, foram claros?

Não percebi logo no início o que se pretendia, mas depois fui percebendo ao longo das sessões.

6. O facto de esta Formação dar acesso a Acreditação e Certificação de competências foi um facto determinante na sua frequência do PEEA?

A acreditação não foi determinante, tem sempre o seu peso, mas inscrevi-me mais para conhecer outras práticas que me ajudassem a desenvolver os meus conhecimentos e trabalho nesta área.

7. Considera pertinentes os conteúdos programáticos abordados no PEEA, seja do ponto de vista ‘pedagógico’, seja do ponto de vista ‘artístico’? Se possível, dê alguns exemplos ou explique os motivos da sua resposta.

Os conteúdos programáticos eram pertinentes, aliás, iam de encontro ao programa de expressões do 1º ciclo e eram demonstradas em sessões práticas metodologias e estratégias para irmos de encontro a esses conteúdos. Por exemplo, nas sessões de expressão plástica mostravam-nos (o formador) imagens que eram obras de arte e íamos (professores/educadores) dizendo o que víamos, a forma, as linhas, as cores e depois na prática (criação artística) experimentávamos aplicar esses conteúdos. Só achei que foram poucas sessões presenciais, deviam ser mais.

8. Considera que a procura de novas metodologias de ensino-aprendizagem nas áreas artísticas foi o fator mais determinante para a sua inscrição no PEEA?

Foi, como já disse, para mim, foi o fator mais determinante. A escola está muito direccionada para a Matemática e o Português e por vezes não temos tempo para andar a pesquisar novas metodologias para as expressões, a formação traz isso até nós.

9. Gostaria de referir outros aspetos que a tenham motivado a inscrever-se e a frequentar esta formação?

Para além dos que já referi, não.

III.

- 1. Nas sessões de formação do PEEA destinadas às artes visuais, como classificaria (muito boa, média, insuficiente, etc.) a abordagem dos conteúdos por parte da equipa? Descreva mais detalhadamente a qualidade da sua percepção acerca dessa mesma ‘abordagem’, dando exemplos concretos (se possível).**

Média. Como já referi, acho que foram poucas sessões para realmente dominarmos este tipo de abordagem. Só tivemos duas sessões de 2 ou 3 horas cada, não me lembro muito bem. Foi muito pouco. Não sei dizer um exemplo em concreto, mas lembro-me que tive alguma dificuldade em por em prática, na sala de aula, o que aprendi na formação.

- 2. Antes de frequentar a formação do PEEA já estava familiarizado com a metodologia proposta (baseada no Programa Integrado de Artes Visuais ‘Primeiro Olhar’)? Considera que, após a frequência desta formação, a sua prática pedagógica sofreu alterações significativas? Considera que explorou ou aplicou (mais ou menos do que anteriormente) esta metodologia no contexto da sua sala de aula?**

Não, não conhecia a metodologia. Após a frequência da formação, acho que alterou, mas não muito. Fiquei a conhecer outras ferramentas e metodologias, que apliquei mais intensamente durante o ano da formação, nos anos seguintes fui adaptando estas estratégias à realidade que tinha, ano de escolaridade, faixa etária...

- 3. Que constrangimentos ou dificuldades sentiu (se é que sentiu alguns), na planificação e aplicação desta metodologia em contexto de sala de aula? Podia indicar os principais desafios que sentiu (se é que sentiu algum) ao longo do processo de formação?**

O problema não era planificar, mas sim aplicar. A turma não revelava qualquer sensibilidade para as artes, era muito difícil explorar com eles novas metodologias, pensavam que era tudo uma brincadeira. Ficavam agitados, não se interessavam e não conseguia obter os resultados que eram supostos. Tive

bastante apoio da equipa, acompanhamento e abertura para colocar questões, mas a turma não colaborava.

4. Tinha algum conhecimento prévio dos conteúdos e conceitos abordados ao longo da formação?

Algum mas escasso, o PEEA compensou muito na aquisição de vocabulário específico nesta área.

5. Que avaliação realizou das atividades realizadas pelos alunos? Verificou se foram atingidos os objetivos? Como classificaria o nível de adesão e/ou interesse manifestado pelos alunos quanto a esta metodologia de ensino-aprendizagem?

A avaliação foi excelente, os alunos colaboraram, participaram e adquiriram com facilidade os conteúdos. No final do ano notava-se diferença na forma como comunicavam, passando a utilizar e a aplicar os conceitos abordados. As visitas a museus, ruas e edifícios da cidade também contribuíram muito para a aquisição destes conceitos.

IV.

1. Há quanto tempo realizou a formação? Desde então manteve anualmente a sua atividade docente?

Já foi há 8 anos. Sim.

2. Sente que a formação do PEEA lhe forneceu ferramentas que implicaram mudanças pedagógicas na abordagem dos conteúdos de expressão plástica ou manteve as mesmas práticas?

Sim, veio a alterar. É conforme o grupo de alunos que tenho, adapto as estratégias e tento planear atividades de expressão plástica que vão para além daquelas que fazemos para os dias comemorativos.

3. Que balanço faz da formação do PEEA?

Muito bom. Bastante positiva.

4. Pensa que a formação deve continuar a desenvolver-se dentro dos mesmos moldes? Se tivesse oportunidade de participar na conceção ou reformulação do PEEA, quais os aspetos que gostaria de alterar?

Sim, deveria funcionar nos mesmos moldes, a formação permitiu momentos de descontração, a forma como era aplicada fazia-nos entrar no papel das crianças e termos outra perspetiva. O carácter teórico era importante, mas foi a parte prática o aspeto mais positivo, a experimentação durante as sessões, as visitas a museus... Não mudava nada... bem, talvez a nível da avaliação dos formandos, poderia ser mais livre, tínhamos que entregar o portfólio com as evidências, o relatório e levá-lo à DGE, lembro-me que não foi fácil gerir o tempo para tudo.

Lisboa, 6 de novembro de 2018

Anexo 7. Entrevista realizada à Professora Sónia Lopes

I. Dados de identificação do(a) professor(a)

Nome: Sónia Lopes

Curso: Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo

Anos de docência: 17 anos

Situação profissional: Quadro de Agrupamento

II.

1. Tem interesse pessoal na área específica da educação estética e artística?

Sim. É uma área pouco desenvolvida em sala de aula e acho que devia haver mais tempo para a desenvolver.

2. Teve algum tipo de incentivo por parte de colegas ou por parte de membros do estabelecimento de ensino onde leciona para frequentar a formação do PEEA?

Sim, tive o incentivo por parte da Direção do Agrupamento onde estava a trabalhar, a formação foi para todos os docentes.

3. Considera que o PEEA é um meio relevante para obter informações, conhecimentos e/ou contactos úteis ao exercício da sua profissão?

Sim, para ter mais conhecimentos. Na altura em que fiz a formação saíram as metas de aprendizagem e não dominava certos aspetos relacionados com a área artística. Acho que na licenciatura não se abordam com muita profundidade estes conteúdos.

4. Em que ano realizou a Formação de Professores do PEEA e como teve conhecimento desta? Inscreveu-se voluntariamente? Onde?

Sim, foi voluntariamente. Realizei no ano de 2010/2011 e foi através da Direção do Agrupamento de escolas, no Chiado, que tive conhecimento.

5. Considera que a informação prestada acerca dos objetivos da formação e do seu plano de desenvolvimento ao longo do ano letivo, foram claros?

Sim. Tivemos sempre acompanhamento, quer dizer, não estavam sempre connosco, mas disponibilizaram-se para tirarem dúvidas quando fosse preciso.

6. O fato de esta Formação dar acesso a Acreditação e Certificação de competências foi um facto determinante na sua frequência do PEEA?

Tem algum peso, sim. Na nossa carreira precisamos de créditos para a avaliação, mas foi essencialmente por sentir que precisava de aprofundar os meus conhecimentos na área artística.

7. Considera pertinentes os conteúdos programáticos abordados no PEEA, seja do ponto de vista ‘pedagógico’, seja do ponto de vista ‘artístico’? Se possível, dê alguns exemplos ou explique os motivos da sua resposta.

Sim, considero que sejam pertinentes porque vão de encontro ao currículo do 1º ciclo. Por exemplo, na observação das imagens encontrávamos conceitos como as tonalidades, tons claros e escuros, planos e outros. A abordagem era diferente, ao argumentarmos o que víamos desenvolvíamos a linguagem artística, dando o nome certo às coisas.

8. Considera que a procura de novas metodologias de ensino-aprendizagem nas áreas artísticas foi o fator mais determinante para a sua inscrição no PEEA?

Sim, é importante conhecer novas metodologias e foi também um dos motivos pelo qual me inscrevi. Como já disse, as áreas artísticas são pouco consideradas na formação inicial e ficamos com um panorama limitado de como abordar os seus conteúdos. A ideia que tinha era a de trabalhar as expressões a partir de um tema que fosse transversal a várias disciplinas, mas na formação aprendi a fazer diferente.

9. Gostaria de referir outros aspetos que a tenham motivado a inscrever-se e a frequentar esta formação?

Principalmente o enriquecimento do conhecimento pessoal e pedagógico.

III.

- 5. Nas sessões de formação do PEEA destinadas às artes visuais, como classificaria (muito boa, média, insuficiente, etc.) a abordagem dos conteúdos por parte da equipa? Descreva mais detalhadamente a qualidade da sua percepção acerca dessa mesma ‘abordagem’, dando exemplos concretos (se possível).**

Muito boa. Lembro-me de termos trabalhado o retrato e auto retrato de várias formas e outros conceitos, abordamos as obras de vários artistas plásticos, ficamos a conhecer outros materiais, que raramente usávamos com as crianças como o pastel seco, o carvão e outros. Neste aspeto a Direção do Agrupamento sempre colaborou e adquiriu muitos materiais para experimentarmos com as crianças.

- 6. Antes de frequentar a formação do PEEA já estava familiarizado com a metodologia proposta (baseada no Programa Integrado de Artes Visuais ‘Primeiro Olhar’)? Considera que, após a frequência desta formação, a sua prática pedagógica sofreu alterações significativas? Considera que explorou ou aplicou (mais ou menos do que anteriormente) esta metodologia no contexto da sua sala de aula?**

Não conhecia e acho que alterou a minha prática docente, mas mais durante o ano da formação. Posteriormente, de forma adaptada às turmas que tinha, fui aplicando as estratégias com menos regularidade.

6.1.Porquê?

Falta de recursos e de tempo para preparar as atividades... esta metodologia é muito interessante, mas é preciso planear com cuidado e com mais áreas para lecionar, matemática, português, estudo do meio... não dá tempo para tudo.

- 7. Que constrangimentos ou dificuldades sentiu (se é que sentiu alguns), na planificação e aplicação desta metodologia em contexto de sala de aula? Podia indicar os principais desafios que sentiu (se é que sentiu algum) ao longo do processo de formação?**

Senti falta de tempo, quando não se domina bem os conteúdos desta área, é preciso investigar o que leva mais tempo a fazer. Mas, em contrapartida houve

muita partilha, entre colegas, trocávamos os materiais pedagógicos que íamos criando. Para além disso, a equipa de formadores facultaram-nos os contactos e estiveram sempre disponíveis para nos ajudar.

8. Tinha algum conhecimento prévio dos conteúdos e conceitos abordados ao longo da formação?

Tinha algum, mas a formação veio a compensar a falta de vocabulário que tinha nesta área. Hoje, domino melhor a linguagem artística.

9. Que avaliação realizou das atividades realizadas pelos alunos? Verificou se foram atingidos os objetivos? Como classificaria o nível de adesão e/ou interesse manifestado pelos alunos quanto a esta metodologia de ensino-aprendizagem?

A participação foi excelente, os alunos adquiriram bem os conceitos. No final notava-se uma grande diferença na linguagem que utilizavam. Fizemos muitas visitas a museus, observamos nas ruas edifícios, monumentos e o vocabulário que utilizavam ao descrever o que viam era muito mais rico.

IV.

1. Há quanto tempo realizou a formação? Desde então manteve anualmente a sua atividade docente?

Há 8 anos que fiz a formação e tenho conseguido colocação todos os anos.

2. Sente que a formação do PEEA lhe forneceu ferramentas que implicaram mudanças pedagógicas na abordagem dos conteúdos de expressão plástica ou manteve as mesmas práticas?

A formação ampliou os meus conhecimentos na área artística e na forma como abordo os seus conteúdos e na forma de os ensinar aos meus alunos. Na exploração de imagens ganhei mais sensibilidade e vocabulário e nos exercícios que faço com as crianças procuro desenvolver neles estas competências. Antes da formação apenas trabalhava as expressões de acordo com as temáticas e dias comemorativos, natal, carnaval, páscoa... e fazíamos uns trabalhos alusivos a estes temas, agora tenho outra perspetiva e sei que através duma imagem posso abordar todos os conceitos, cor, linha, plano...

3. Que balanço faz da formação do PEEA?

Muito positiva. Muito Bom.

4. Pensa que a formação deve continuar a desenvolver-se dentro dos mesmos moldes? Se tivesse oportunidade de participar na conceção ou reformulação do PEEA, quais os aspetos que gostaria de alterar?

Sim, devia continuar nos mesmos moldes, não alterava nada. Acho que a formação deveria ser em período não letivo. Após um dia longo de trabalho é cansativo, principalmente quando estamos longe de casa, já chegamos tarde e ainda temos as tarefas de casa e de planear o dia seguinte, é muito exaustivo. Por outro lado, quando estávamos nas sessões de formação havia muito partilha e acabavam por ser momentos prazerosos e de descontração, o caráter prático era um aspeto muito positivo.

Lisboa, 5 de novembro de 2018

Anexo 8. Entrevista realizada à Professora Fátima Teles

I. Dados de identificação do(a) professor(a)

Nome: Fátima Teles

Curso: Licenciatura em Ensino Básico – 1º ciclo

Anos de docência: 20 anos

Situação profissional: Quadro de Agrupamento

II.

1. Tem interesse pessoal na área específica da educação estética e artística?

O meu interesse nessa área prende-se mais com o meu exercício profissional.

2. Teve algum tipo de incentivo por parte de colegas ou por parte de membros do estabelecimento de ensino onde leciona para frequentar a formação do PEEA?

Sim, soube através dos meus colegas e foram eles que me incentivaram a frequentar a formação.

3. Considera que o PEEA é um meio relevante para obter informações, conhecimentos e/ou contactos úteis ao exercício da sua profissão?

Sim. Na área das expressões não conheço outro programa semelhante.

4. Em que ano realizou a Formação de Professores do PEEA e como teve conhecimento desta? Inscreveu-se voluntariamente? Onde?

Realizei a formação em 2011/2012 e soube através dos colegas e da Direção da Escola. Sim, inscrevi-me voluntariamente e em parte por curiosidade. Nunca aparecem formações nesta área e achei que talvez fosse interessante.

5. Considera que a informação prestada acerca dos objetivos da formação e do seu plano de desenvolvimento ao longo do ano letivo, foram claros?

Acho que não, no início não foi muito claro para mim e acho que para outros colegas também não, pois, alguns acabaram por desistir.

6. O facto de esta Formação dar acesso a Acreditação e Certificação de competências foi um facto determinante na sua frequência do PEEA?

Sim. Foi para aprender metodologias novas, mas também porque precisava de créditos.

7. Considera pertinentes os conteúdos programáticos abordados no PEEA, seja do ponto de vista ‘pedagógico’, seja do ponto de vista ‘artístico’? Se possível, dê alguns exemplos ou explique os motivos da sua resposta.

Sim, aprendi mais alguma coisa, para além do que já sabia. Já não me lembro muito bem, abordamos vários conteúdos das diferentes áreas, teatro, dança, música e expressão plástica, como a linha, o contorno, o ponto...

8. Considera que a procura de novas metodologias de ensino-aprendizagem nas áreas artísticas foi o fator mais determinante para a sua inscrição no PEEA?

Também foi um fator. É sempre importante termos mais ferramentas para melhorar a prática pedagógica.

9. Gostaria de referir outros aspetos que a tenham motivado a inscrever-se e a frequentar esta formação?

O que me motivou foi principalmente a curiosidade e estar atualizada na abordagem dos conteúdos. Agora apareceram as provas de aferição e deviam haver mais formações, já fiz a minha há muito tempo.

III.

1. Nas sessões de formação do PEEA destinadas às artes visuais, como classificaria (muito boa, média, insuficiente, etc.) a abordagem dos conteúdos por parte da equipa? Descreva mais detalhadamente a qualidade da sua percepção acerca dessa mesma ‘abordagem’, dando exemplos concretos (se possível).

Foi boa, apesar de tudo aprendi algumas coisas. Na área específica das artes visuais, não me lembro muito bem, mas acho que não me correu muito bem, não percebi bem o que era pedido e a atividade que apliquei em sala de aula não teve o resultado esperado.

- 2. Antes de frequentar a formação do PEEA já estava familiarizado com a metodologia proposta (baseada no Programa Integrado de Artes Visuais ‘Primeiro Olhar’)? Considera que, após a frequência desta formação, a sua prática pedagógica sofreu alterações significativas? Considera que explorou ou aplicou (mais ou menos do que anteriormente) esta metodologia no contexto da sua sala de aula?**

Não, não conhecia a metodologia e achei-a confusa pelo que não alterei muito a minha prática. Aplicava as estratégias que aprendi mais frequentemente durante o ano de formação, mas atualmente aplico pouco, provavelmente, porque não percebi muito bem, na altura.

- 3. Que constrangimentos ou dificuldades sentiu (se é que sentiu alguns), na planificação e aplicação desta metodologia em contexto de sala de aula? Podia indicar os principais desafios que sentiu (se é que sentiu algum) ao longo do processo de formação?**

Lembro-me que fiz a planificação em grupo, a partilha entre colegas ajudou-me muito. Não estava familiarizada com as linguagens artísticas e também não percebi muito bem a metodologia. Para mim, não foi fácil, mas, lembro-me que gostava muito da parte prática da formação e que foi um dos fatores que me motivou a continuar.

- 4. Tinha algum conhecimento prévio dos conteúdos e conceitos abordados ao longo da formação?**

Só de ler nos programas, na minha formação inicial não abordávamos os conteúdos da mesma forma.

- 5. Que avaliação realizou das atividades realizadas pelos alunos? Verificou se foram atingidos os objetivos? Como classificaria o nível de adesão e/ou interesse manifestado pelos alunos quanto a esta metodologia de ensino-aprendizagem?**

As crianças gostaram, aderiram e acho que foram atingidos os objetivos.

IV.

1. Há quanto tempo realizou a formação? Desde então manteve anualmente a sua atividade docente?

Foi há 8 anos. Sim.

2. Sente que a formação do PEEA lhe forneceu ferramentas que implicaram mudanças pedagógicas na abordagem dos conteúdos de expressão plástica ou manteve as mesmas práticas?

Adaptei-me às mudanças e tentei introduzir algumas estratégias que exemplificaram na formação, mas não o faço sempre como demonstraram, vou adequando conforme acho conveniente.

3. Que balanço faz da formação do PEEA?

Foi boa, adquiri mais conhecimentos.

4. Pensa que a formação deve continuar a desenvolver-se dentro dos mesmos moldes? Se tivesse oportunidade de participar na conceção ou reformulação do PEEA, quais os aspetos que gostaria de alterar?

Deveria haver alguma melhoria ao nível das metodologias. Achei que as três sessões em cada área foi pouco, aprendemos só o básico. Alterava as sessões de artes visuais, não me sentia motivada, a formação era em horário pós-laboral e àquela hora já me sentia cansada. Deveria haver dispensa letiva para realizar as formações, para aproveitarmos melhor e estarmos mais atentos. Depois de um dia inteiro a trabalhar com crianças complicadas, já não temos o mesmo nível de concentração, só desejámos ir para casa descansar.

Lisboa, 8 de novembro de 2018

Anexo 9. Guião de entrevista à Professora Doutora Catarina Martins

Objetivos – Abordar o historial e os impactos no terreno educativo do PEEA desde 2010 a 2017 (tanto ao nível da formação de professores, como ao nível da educação básica); Abordar algumas questões e problemas relacionados com o trabalho de investigação que esteve implicado na redação e publicação do relatório realizado no âmbito do *estudo de avaliação sobre o Impacto das Políticas Públicas na área da Educação Artística em Portugal* (incluindo processos de recolha de dados empíricos utilizados, comunidades envolvidas, conclusões e resultados obtidos, etc.); Conhecer a opinião e o posicionamento crítico da entrevistada quanto ao passado e presente do programa PEEA, e quanto àquele que considera ter sido o papel desempenhado pelo relatório na revisão e/ou manutenção do programa (tanto ao nível da formação de professores, como ao nível do currículo do ensino básico); Perceber como a entrevistada analisa as recentes mudanças curriculares no ensino básico, o que prevê num plano futuro para o desenvolvimento curricular da área da educação artística, e qual considera ser o lugar e a pertinência de um programa como o PEEA no atual panorama educativo.

I. Dados de Identificação

Nome: Catarina Martins

Formação:

Atividade profissional:

II. Questões

1. Sabemos que em 2015 coordenou a elaboração de um *estudo de avaliação sobre o Impacto das Políticas Públicas na área da Educação Artística em Portugal*. Poderia falar um pouco acerca da experiência que foi escrever esse relatório, incluindo uma breve descrição e/ou comentário crítico aos processos, procedimentos e métodos de investigação que foram mobilizados pela equipa de investigação que esteve envolvida nesse processo de recolha de informações e dados para a redação do documento? Que instituições ou membros da comunidade educativa estiveram envolvidas nesse estudo?

2. Sabemos que este documento foi solicitado (encomendado) pelo Ministério da Educação. Sendo este um documento de manifesto ‘interesse público’, porque razão considera que a sua consulta não foi até hoje disponibilizada ao ‘público’? No meu caso concreto, que atualmente estou a redigir uma dissertação de mestrado em educação artística (cujo tema incide no PEEA), e sendo que outros investigadores podem encontrar-se na mesma situação, como podemos ter acesso a este relatório ou, pelo menos, como podemos aceder a informação e documentação sobre o historial do PEEA? Quais as instituições ou as entidades responsáveis pela documentação relacionada com o PEEA?
3. Pode revelar-nos qual o objeto de estudo ou problema tratado nesse relatório? Na sua ótica, quais foram os objetivos cumpridos e aqueles que ficaram por cumprir, nesse estudo? Quais foram as condições que teve, como membro da equipa de investigação responsável, para aceder à documentação e aos dados empíricos de que necessitava para fundamentar a sua avaliação do PEEA?
4. Que aspetos conclusivos considera mais relevantes desse estudo? Pode falar publicamente sobre eles?
5. Em algum momento é analisado ou considerado o impacto da Formação de Professores do Programa de Educação Estética e Artística da Direção Geral de Educação, nesse estudo? Se sim, podia fazer um breve balanço sobre o ‘estado-da-arte’ nessa matéria?
6. Qual considera ter sido o impacto do PEEA nas escolas públicas portuguesas desde a sua criação, em 2010?
7. Qual considera ter sido o aspeto mais inovador ou inédito do PEEA no panorama educativo nacional, isto é, no âmbito do desenvolvimento curricular em artes visuais e na formação de professores dessa área?
8. Poderiam extrair-se do relatório linhas gerais norteadoras para uma definição mais clara e presente da área da educação artística nos currículos escolares? Qual o papel desempenhado pelo PEEA nesse contexto?

9. Como analisa a recente introdução do “Complemento à Educação Artística” na matriz curricular do Ensino Básico Geral, prevista no Decreto-Lei 55/2018?
10. Na sua visão, para que futuro caminha a educação artística em Portugal? E qual o futuro que gostaria de ver cumprido para as artes (em geral) e para as artes visuais (em particular) na escola pública portuguesa?

Anexo 10. Resposta à entrevista concedida pela Professora Doutora Catarina Martins

Dada a impossibilidade de realizar a entrevista pessoalmente à Professora Doutora Catarina Martins, transcrevemos a resposta enviada por correio eletrónico a 14 de janeiro de 2019.

“Em relação às suas perguntas, elas entram em campos que se tornam, para mim, difíceis de abordar uma vez que o relatório do estudo por mim coordenado com o Luís Alberto Alves, do CITCEM, nunca foi tornado, que eu saiba, público. De facto, trata-se de um trabalho ‘encomendado’ e, por essa razão, eu quero acreditar que os aspectos apontados no relatório, em termos de uma análise swot do PEEA, tenham sido considerados, ou, pelo menos reflectidos, quer pela equipa, directamente, quer pelos respectivos organismos e pessoas responsáveis por desenvolver programas e políticas de qualidade ao nível da educação artística, em Portugal. Se deveria ser público? Bom, considero que enquanto cidadãos, deveremos ter acesso a todos os estudos realizados com fundos públicos...

O PEEA, e isso é público, e consultável (ou pelo menos era-o até há pouco tempo no novo website do programa) não é um programa compulsório, ou seja, ele não se aplica numa base de obrigatoriedade na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. O seu princípio era o de ir abrangendo um número de escolas significativo e ir tendo sempre escolas novas. Ora, se este é um princípio que faz sentido e que tem em si, até, uma vontade de democratização, na verdade, todos sabemos que uma mudança de práticas ao nível da educação artística é um trabalho muito difícil. Não apenas pelos mitos associados às artes, desde o artista genial, à sua instrumentalização para fins que nada têm que ver com as artes, ou ao desprezo pela área artística, em termos cognitivos. Mas, também, porque a formação de educadores e professores de artes, ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, tem, também, fragilidades em termos de um pensamento crítico e contemporâneo em educação artística. Não é raro, por exemplo, vermos as artes serem trabalhadas como manualidades, o que, em si, não tem nenhum problema, mas nada tem que ver com o lugar e as possibilidades que o artístico transporta em termos da construção de um posicionamento crítico e da singularidade de cada estudante.

E penso que a própria equipa coordenadora do PEEA, na altura, tinha plena consciência destes problemas e um olhar crítico sobre cada uma destas questões. Contudo, não sendo o PEEA um programa compulsório, o investimento feito pelo próprio Estado não era aquele que seria, caso a educação artística fosse, de facto, considerada como um aspecto não digo prioritário, mas fundamental na educação das crianças e dos jovens. Não de uma forma populista, como ultimamente têm sido anunciadas algumas medidas às quais falta estrutura, investimento profundo, estudo sério. Falo, por exemplo, do actual plano nacional das artes, que ninguém sabe muito bem o que é, em que se baseia; ao anúncio de artistas nas escolas. Esta, por exemplo, era uma das sugestões do Relatório. Desenvolver um trabalho próximo, regular, sistemático, colaborativo com artistas, professores e estudantes. Nada disto é novo, é certo, pelo menos, a nível internacional.

Depois do PEEA, coordenei um projecto europeu que partia, precisamente, dessa ideia de desenvolvimento de parcerias estratégicas entre artistas e escolas. O projecto chamava-se Crearte, e publicámos um livro com as experiências desenvolvidas nos países participantes. No capítulo que escrevi, referia-me à figura do artista, em contexto escolar, como um vírus. Como um elemento contaminador, disruptivo, mas mesmo esta posição tem que ser questionada. O artista na escola tem que ser alguém que se desloca, também, do artístico, para um campo relacional e educativo. Portanto, nem se trata da instrumentalização e adequação do artístico à linguagem da educação, nem se trata de uma utilização da educação para uma vangloriação do artístico. Este é um outro espaço que precisa de ser investigado com mais sistematicidade e enfrentando naturalizações várias, quer ao campo da educação, quer ao da arte.

Voltando ao PEEA, o modo como o programa se organizava era meritório, mas insuficiente. O tempo de formação de professores era claramente pouco para que tudo aquilo pudesse fazer sentido e representar a possibilidade efectiva de uma mudança nas práticas em sala de aula. E só estou a falar nos professores. Penso que em relação às crianças, os efeitos do programa eram ainda mais ténues. Não era possível ser de outro modo. Claro que há escolas em que o programa esteve, em que o trabalho em educação artística se destaca daquele que é desenvolvido na maioria das escolas, mas não me parece que se possa considerar esse um mérito do programa, mas sobretudo de uma preocupação dos agrupamentos ou dos professores em relação à área artística e cultural. Claro que aí o PEEA encontrou um outro ambiente favorável ao seu desenvolvimento.

Historicamente vivemos, em Portugal, uma sensação de decepção em relação aos modos como a educação artística é tratada. Eu acho que não se trata de imaginar que vamos propor coisas totalmente novas (quantas vezes apenas estamos a repetir, e não tão bem, aquilo que está dito, escrito, discutido há mais de um século), mas que, definitivamente, teremos de enfrentar este campo de ação e de investigação de forma estrutural, indo fundo e não nos deixando seduzir, pelo caminho, com as linguagens que parecem querer, hoje, finalmente considerar o artístico. Por exemplo, desconfiar das autonomias, das flexibilidades, das adaptabilidades, das criatividades e dos empreendedorismos.... Estas linguagens são altamente sedutoras, muitas delas, até, viajaram do campo da crítica e do artístico para a economia e para a política, mas os princípios e os sentidos que as habitam são diferentes daqueles que lhes deram origem.

Mais do que propormos coisas novas, seria mesmo necessário podermos olhar para a educação artística não como um campo de exceção, mas como a possibilidade de democratizarmos não somente o acesso, mas sobretudo de tornarmos mais democráticos os processos que nela se inscrevem. E esse é um problema que está na raiz da escola moderna, da qual somos herdeiros. A escola, se por um lado funciona a partir da mobilização de um conjunto de notáveis, de galerias da genialidade, se se organiza em torno das grandes figuras, por outro lado, está constantemente a enviar-nos a mensagem que nunca seremos essas grandes figuras” (Martins, 2019).

Anexo 11. Sinopse dos Conjuntos de Imagens “Percursos Visuais”

PERCURSO I - Duas Famílias Estilísticas

(Retrato; Renascimento e Barroco; Género; Ciclos de Vida)

OBRAS PRINCIPAIS



Retrato de uma Jovem, 1480-1490, Domenico Ghirlandaio, tempera sobre madeira, 44x32 cm, MCG



Figura de Velho, 1645, Harmensz Rembrandt, óleo sobre tela, 128x112 cm, MCG

PERCURSO II - Impulsividade do Traço-Mancha livre

(Ilustração como pintura; Narrativa)

OBRAS PRINCIPAIS



Vivian Girls, 1984, Paula Rego, acrílico sobre tela, 242x179 cm, CAMJAP-FCG



D. Quixote e os Carneiros, 1963, Júlio Pomar, óleo sobre tela, 162x130 cm, CAMJAP-FCG

PERCURSO III – Arabesco – Sentido das Proporções

(Figuração do corpo humano; Equilíbrio estático e dinâmico; Formas e proporções)

OBRAS PRINCIPAIS



Komachi dizendo adeus a um apaixonado, Séc. XVIII. N. Shigenobu, estampa – tintas coloridas e laca sobre papel, 31x14 cm, MCG



O Marinheiro e a Rapariga, 1928, Almada Negreiros, grafite sobre papel, 62,5x40,5 cm, CAMJAP-FCG

PERCURSO IV – Cor Digitalizável

(Cor integrada nos contornos; Códigos cromáticos)

OBRAS PRINCIPAIS



Heterónimo, 1978, Costa Pinheiro, óleo sobre tela, 150x200 cm, CAMJAP-FCG



Praia do Vau, 198, Joaquim Rodrigo, acrílico sobre tela, 95x120 cm, CAMJAP-FCG

PERCURSO V – Apuramento da Forma/Encandeamento de Sinais

(Formas e signos; Percepção da forma; Prazer estético e correlação de formas e proporções)

OBRAS PRINCIPAIS



Espacilimitado, 1958, Nadir Afonso, óleo sobre tela, 81x147 cm, CAMJAP-FCG



Desdobragem, 1982, Eurico Gonçalves, acrílico sobre pano, 161x238 cm, CAMJAP-FCG

PERCURSO VI – Volume e Espaço

(Sugestão de volume e espaço; Perspectiva; Modelação pelo sombreado; Linhas frontais e linhas perspectivadas)

OBRAS PRINCIPAIS



Les Héros, 1939, Vieira da Silva, óleo sobre tela, 46x65 cm, CAMJAP-FCG



Atlantis, 1971, Bartolomeu Cid, água-forte, 50,5x66,5 cm, CAMJAP-FCG

PERCURSO VII – Metamorfose - Metáfora

(Alteração da forma e do sentido; Colagem Cubista; Colagem Surrealista)

OBRAS PRINCIPAIS



Entrada, 1917, Amadeu de Sousa Cardoso, óleo sobre tela com colagem, 93x76 cm, CAMJAP-FCG



Homenagem a Picasso, 1981, Fernando de Azevedo, colagem e guache, 31,1x24 cm, CAMJAP-FCG

PERCURSO VIII – Cor- Integração

(A cor ao longo da História da Arte; Quatro concepções de cor: cromatismo heráldico, local, tonal, e tímbrico)

OBRAS PRINCIPAIS



Illuminura, Séc. XIV, pergaminho, 53x34,5 cm, MCG



Anúncio, 1470, Dierick Bouts, têmpera e óleo (?), 27,3x34,4 cm, MCG



Degelo, 1880, Claude Monet, óleo sobre tela, 68x90 cm, MCG